

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**DIANA CRISTINA DE MENEZES**

**EDUCAÇÃO E BRANQUITUDEN  
UM ESTUDO DAS SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS NAS RELAÇÕES  
RACIAIS POR UMA PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA**

**SÃO PAULO**

**2023**



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**Mestrado em Psicologia da Educação**

**EDUCAÇÃO E BRANQUITUDEN  
UM ESTUDO DAS SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS NAS RELAÇÕES  
RACIAIS POR UMA PROFESSORA AUTODECLARADA BRANCA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Wanda Maria Junqueira de Aguiar

**SÃO PAULO  
2023**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

## **AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Como diz a música, “Pensei mais um milhão de vezes em parar, em desistir de mim por não acreditar”. E hoje eu sou o meu melhor motivo para comemorar.

Meu caminhar é de longa data, minha história me fez quem eu sou.

Há tanto o que agradecer... Mas sem dúvida jamais esqueceria das pessoas mais importantes em minha trajetória.

Agradeço à minha família, que é o ar que eu respiro, meus filhos Maressa e Júnior, meu ânimo e esperança em um mundo melhor.

Ao meu companheiro Sóstenes, apoiador e confidente, aquele que ouviu todas as queixas e angústias, oferecendo o ombro amigo.

À minha amiga Erika Rocha, começamos juntas nesta jornada e finalizamos juntas; obrigada por todo apoio, conforto e incentivo, hoje podemos dizer: Conseguimos!

À minha amiga Carmem, obrigada por me ajudar a entender e ressignificar minhas dores e conflitos. Você foi muito importante para a conclusão deste trabalho.

Agradeço à professora (entrevistada) dona de um coração iluminado, que contribuiu com a pesquisa, todo meu respeito, admiração e carinho.

Agradeço à professora Ana Bock, que me acolheu e ajudou nesta minha busca, obrigada por cada palavra e apoio e incentivo, por toda docura e respeito, afirmindo que eu seria capaz.

À minha orientadora, professora Wanda Maria Junqueira de Aguiar, para muitos só “la”. Obrigada pelo acolhimento, ensinamentos e provocações que contribuíram com a construção do meu pensamento crítico, será sempre lembrada por sua frase preferida, “o lado oculto da lua” (Os sentidos e significados constituídos pelos sujeitos).

Agradeço a todos os professores do programa em Psicologia da Educação, no qual tive o privilégio de vivenciar momentos significativos para a minha formação.



Um lamento triste  
Sempre ecoou  
Desde que o índio guerreiro  
Foi pro cativeiro  
E de lá cantou  
  
Negro entoou  
Um canto de revolta pelos ares  
Do Quilombo dos Palmares  
Onde se refugiou  
  
Fora a luta dos inconfidentes  
Pela quebra das correntes  
Nada adiantou  
  
E de guerra em paz  
De paz em guerra  
  
Todo o povo dessa terra  
Quando pode cantar  
Canta de dor

*Canto Das Três Raça*

Clara Nunes

## RESUMO

MENEZES, Diana Cristina de. Educação e branquitude: um estudo das significações constituídas nas relações raciais por uma professora autodeclarada branca. 2023. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo.

O tema branquitude causa estranhamento e incômodo. Estudos a respeito da branquitude permitem perceber as desvantagens sociais impostas aos negros e a racialização que ocorre apenas na condição negra. A branquitude é uma construção social, firmada na ideia de superioridade racial, que implica relações de poder e privilégios simbólicos e materiais. Precisamos falar de branquitude, uma pauta urgente nas discussões de reconhecimento dos privilégios. Problematizar os privilégios simbólicos construídos historicamente no país, mantidos e produzidos em uma lógica de desigualdade e violência. Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar as significações constituídas por uma professora branca, atuante no segmento do Ensino Fundamental I, relatando sua trajetória e vivência com a temática, assim como as relações raciais e os impactos da branquitude no contexto escolar e as possibilidades de uma educação antirracista. Os resultados da entrevista mostraram que a professora apresentou sensibilidade e por vezes mostrou uma preocupação com a construção de uma escola antirracista. A análise dos dados foi por meio dos núcleos de significação propostos Aguiar e Ozella (2013). O critério de seleção para participação na pesquisa foi que os trabalhos apresentassem os temas branquitude e privilégios em contexto escolar, focando nas análises críticas referentes à branquitude e a possibilidade de construir uma educação antirracista. Esta pesquisa surgiu com a finalidade de refletir e discutir a normalidade e o padrão branco como aquilo que deve ser seguido, julgando os demais como diferentes e inferiores. Com base nesses questionamentos, buscaram-se embasamentos teóricos acerca da branquitude, a consciência dos privilégios/vantagens raciais, assim como é fundamental a consciência da importância de uma postura crítica diante da branquitude comprometida com uma educação antirracista.

**Palavras-chave:** Educação. Racismo. Branquitude. Privilégios.

## ABSTRACT

**Keywords:**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL.....</b>	<b>22</b>
1.1 AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: UM POUCO DE HISTÓRIA .....	22

1.2 O RACISMO COMO ASPECTO ESTRUTURAL NO BRASIL: A EDUCAÇÃO.....	30
1.3 RELAÇÕES RACIAIS LIDAS PELA PSICOLOGIA.....	32
1. 3.1 A BRANQUITUDEN.....	35
<b>2 RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO ANTIRRACISMO.....</b>	<b>39</b>
2.1EDUCAÇÃO E RACISMO .....	39
2.2 DIALOGANDO COM OUTRAS PESQUISAS: A REVISÃO DA LITERATURA .....	45
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>51</b>
3.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	55
3.1.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÃO.....	55
3.1.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	56
<b>4 DADOS E ANÁLISES.....</b>	<b>58</b>
4.1 O MOMENTO DA ENTREVISTA E O SUJEITO DA PESQUISA .....	58
4.2 ANÁLISE – NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	58
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>72</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>75</b>
<b>ANEXO MODELO DO TCLE.....</b>	<b>80</b>
<b>APÊNDICE TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA.....</b>	<b>82</b>

## INTRODUÇÃO

### Sou negra!

Sou uma mulher negra, filha de pai branco e mãe negra; nasci no Nordeste, estado de Pernambuco. Moradora de periferia, minha Educação Básica foi em escola pública, onde concluí meu Ensino Médio em 1995.

Casei-me muito cedo, e só em 2008 pude voltar a estudar; cursei Pedagogia em uma universidade privada, e no último ano do curso prestei concurso na Prefeitura do meu município e fui aprovada. Sou pedagoga há dize anos, atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

As estatísticas apresentam um número reduzido de estudantes negros em instituições de Ensino Superior. Como mostram os estudos do anuário da Educação Básica (2021), o sistema escolar brasileiro reproduz diversas desigualdades sociais. E apontam análises de alguns recortes por região, renda e raça/cor.

Os estudos apontam que jovens de 18 a 24 anos frequentam o Ensino superior em relação à população dessa faixa etária.

A porcentagem é de 32,7% de brancos e 18,0% pardos e 17,0% pretos.

Importante ressaltar que tais apontamentos mostram que a oferta do Ensino Superior se dá predominantemente na rede privada, o que faz crescer a desigualdade social.

Arretche (2015), ao analisar a desigualdade no Brasil, traz dados para demonstrar como as desigualdades diminuíram no Brasil nos últimos cinquenta anos.

Marcia Lima e Ian Prates (2015), no capítulo intitulado “Raça e acesso à educação no Brasil”, têm como objetivo contribuir para o entendimento da relação entre discriminação e desigualdades, estabelecendo limites entre raça e classe. Os autores afirmaram que pesquisas mais recentes demonstram que a permanência das desigualdades raciais não se constitui apenas como efeito da desigualdade de classe, tornando-se evidentes mesmo quando as condições de classe são controladas.

Lima e Prates (2015), no campo da Sociologia, na análise das relações e das desigualdades raciais, colocam como objetivo estabelecer limites entre raça e classe, focando no entendimento entre discriminação e desigualdade. O recorte utilizado pelos autores foi apresentado a partir das ideias de Hasenbalg e Silva (2005), que sintetizaram um modelo de análise da realidade socioeconômica, para caracterizar um processo acumulativo de vantagens que afetam de forma diferente pardos e negros. A análise considera a situação social das famílias e recursos disponíveis, realização educacional, ingresso no mercado de trabalho e apresenta os efeitos dessas etapas na composição da renda. Lima e Prates (2015) consideram que o escopo do capítulo não permite cobrir todo o ciclo indicado; fazem algumas escolhas levando em consideração a contribuição dos pesquisadores e destacando a fase que trata da internalização de recursos. Elegem três aspectos: o cenário de mudanças no que diz respeito ao acesso as escolas no Brasil; o acesso ao Ensino Superior e seus efeitos na renda e no mercado de trabalho; as diferenças de alcance educacional dos filhos de pais com ensino superior.

Os autores afirmam que por quase três décadas, estudos realizados a respeito da desigualdade racial apontam que pretos e pardos apresentam um perfil socioeconômico similar, o que levou várias estatísticas a somarem esses dois grupos e classificar como “não brancos” ou negros. Tal classificação não atua como sinônimo de identidade racial no Brasil, considerando atualização de categorias de classificação racial utilizadas pelas políticas; mas os autores justificam seu uso como categoria descritiva, que agrupa os grupos pretos e pardos após demonstrarem a similaridade entre os dois grupos

Foram selecionados para o estudo os Censos de 1980, 1999, 2000 e 2010.

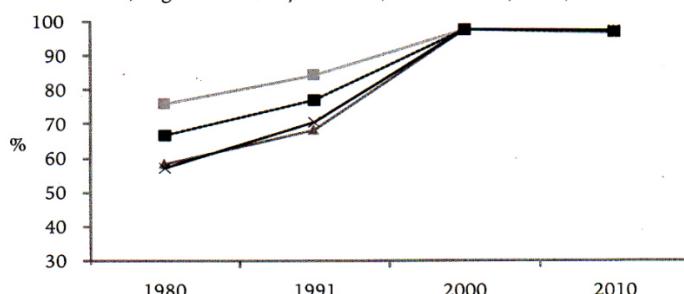
As informações foram apresentadas em três conjuntos, como indicado pela escolha dos aspectos a serem destacados: o primeiro enfoca a população brasileira, com destaque para características educacionais, com faixa de escolarização de jovens entre 15 e 17 anos e 18 e 24 anos. O segundo conjunto considera apenas os indivíduos que têm nível superior completo. E o terceiro conjunto traz informações das realizações educacionais dos filhos, cujos pais concluíram o Ensino Superior.

O cenário educacional brasileiro deve ser compreendido considerando as melhorias do sistema de ensino, as alterações nas características demográficas da população e os efeitos das mudanças socioeconômicas.

O estudo apresenta alguns gráficos mostrando as mudanças nas taxas de escolarização nos diferentes níveis de ensino. Os gráficos revelam uma tendência à universalização para todos os grupos de cor, indicando que, em 1980, os grupos pretos e pardos tinham desempenho similares entre si, e apresentavam participação inferior comparando-se ao grupo branco. Mas mesmo havendo tendência à universalização, os dados da pesquisa evidenciam a desigualdade.

No gráfico 1, as taxas de escolarização líquida (7 a 14 anos) do Ensino Fundamental demonstram que a única faixa etária cuja frequência é de praticamente 98% corresponde ao período dos 7 aos 14 anos do Ensino Fundamental. No que se refere ao acesso às escolas, os autores apontam que, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, na faixa etária de 7 a 10 anos, a frequência é praticamente universal, independente de renda e cor/raça. Porém, tratando-se da faixa entre 11 e 14 anos, a situação muda, apresentando uma variação mais acentuada em relação à renda, cor/raça.

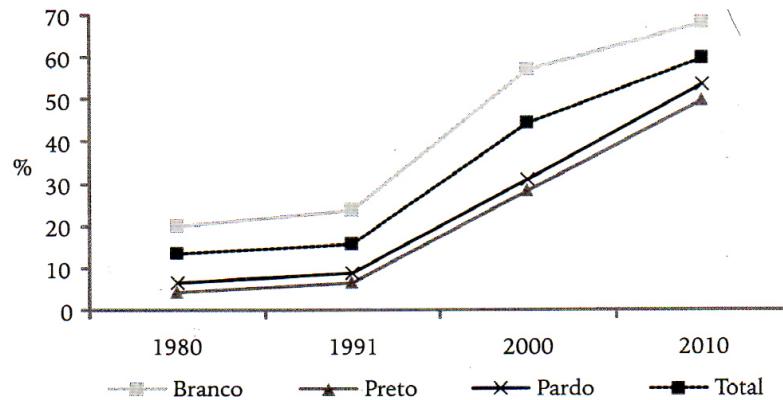
Gráfico 1 – Taxas de escolarização líquida (7 a 14 anos) do ensino fundamental, segundo cor/raça – Brasil, 1980-2010 (em %)



Fonte: IBGE, Censos Demográficos 1980-2010. Tabulações especiais do Centro de Estudos da Metrópole (CEM).

No gráfico 2, intitulado Taxas de escolarização líquida (15 a 17 anos) do Ensino Médio, segundo cor/raça – Brasil, 1980-2010 (em%), as transformações das últimas décadas não alteraram o cenário da desigualdade; entre 1980 e 1990 há poucas mudanças nas taxas de escolarização; e em 1990 houve o momento de expansão, que evidencia a significativa vantagem dos brancos em relação aos pretos/ pardos (23,8%, 6,4% e 8,7%).

Gráfico 2 – Taxas de escolarização líquida (15 a 17 anos) do ensino médio, segundo cor/raça – Brasil, 1980-2010 (em %)

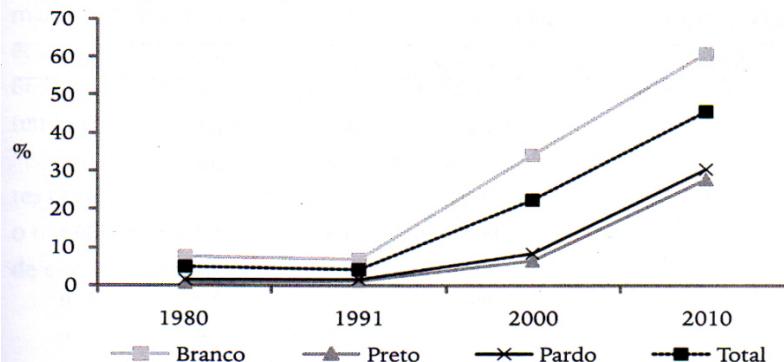


Fonte: IBGE, Censos Demográficos 1980-2010. Tabulações especiais do CEM.

Lima e Prates afirmam que só em 2010 é que as desigualdades raciais caem, 49,3% e 53,7% dos jovens entre 15 e 17 anos frequentam o Ensino Médio, comparados a 68,1% dos jovens brancos entre 15 e 17 anos. Afirmam que é inegável o avanço na educação no país, bem como a redução da desigualdade racial tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, responsável pelo aumento de demanda no Ensino Superior.

Ainda no tocante ao Ensino Superior é possível entender pelo gráfico 3 (numeração dos autores) que a taxa de escolarização líquida (18 a 24 anos) do Ensino Superior, segundo cor/raça – Brasil, 1980-2010, é mais baixa, e as desigualdades raciais se tornam mais expressivas. Os dados, portanto, mostram que apesar da ampliação das taxas de escolarização ainda há distância entre os diferentes grupos de cor/raça.

Gráfico 3 – Taxas de escolarização líquida (18 a 24 anos) do ensino superior, segundo cor/raça – Brasil, 1980-2010



Fonte: IBGE, Censos Demográficos 1980-2010. Tabulações especiais do CEM.

Lima e Prates (2015) concluem que a “condição racial é um atributo importante no entendimento das desigualdades sociais em geral.” (p.187).

Em relação às desigualdades raciais, afirmam em suas conclusões:

(...) os dados têm sido inequívocos e mostram como o processo cumulativo de desvantagens socioeconômicas não só colocou a população negra na base da pirâmide social, como também revelou forte capacidade de reprodução, fazendo que diversas gerações desse grupo tenham maiores dificuldades de mobilidade social. (p.188).

O trabalho de Lima e Prates nos ajudou a obter informações a respeito do processo de mudança no âmbito da educação do país, mudanças na organização social que, conforme os dados apresentados, diminuíram as desigualdades. Entretanto, é preciso considerar que os estudos desses autores apresentaram dados de 1980 a 2010. Nos últimos quatro anos, durante o Governo Bolsonaro, indicadores apontam um crescimento da desigualdade social relacionado ao fato de que não houve priorização de pautas sociais, o que produziu retrocesso na educação, economia e meio ambiente.

Segundo a UBES, União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, o governo Bolsonaro foi um retrocesso para a Educação. Segundo dados apresentados, o governo Bolsonaro confiscou mais de R\$ 3 bilhões da educação na véspera da eleição, e os cortes foram durante todo o governo. Em 2019, início do mandato, R\$ 5,83 bilhões foram cortados da educação; de 2020 a 2021 os cortes chegaram a 85%, e em 2022 foi anunciado o corte de mais de R\$ 3 bilhões, valor para ser usado no orçamento secreto.

A condição social dos negros (pretos e pardos) desenhada por estudos como o de Lima e Prates (2015) deve ser entendida como uma realidade que se transforma, com avanços e retrocessos, caminhando na direção da democratização. Mas é necessário que busquemos a compreensão histórica dessa realidade, o que permite entender os dados e as contradições que se apresentam, assim como os aspectos do processo, ou seja, desse caminhar em direção à democratização, pois ele carrega, sem dúvida, os elementos do avanço e os elementos da história e da realidade que se quer superar. Uma realidade de resquícios da escravidão no país, que ainda exclui os negros de possibilidades reais de ascensão social

A questão do racismo sempre me incomodou. Sofri racismo e presenciei várias manifestações, porém, nem sempre, compreendi o silêncio e a naturalização das desigualdades como aspectos que impediam minha percepção crítica.

Não partimos dos mesmos lugares, e isso é fato; a ideia da democracia racial é uma falácia, pois não há condições iguais para negros e brancos; acreditar que já conquistamos a democracia racial é afirmar que não há ou houve racismo no país. Muitos estudiosos afirmam que o silêncio e a resistência em discutir o racismo só fortalecem o ciclo de opressão. Debater é compreender, nas entrelinhas, porque o negro não ocupa os mesmos espaços do que os brancos nas instituições da sociedade.

Segundo Almeida (2019), há um domínio branco em instituições públicas como judiciário, legislativo, reitorias de universidade, diretorias de empresas, dentre outras. Há regras e padrões estabelecidos em nossa sociedade que dificultam e impedem a integração e a ascensão dos negros. Almeida (2019) aponta a necessidade de espaços que discutam a desigualdade racial, colocando em questão a naturalização do processo dominador do grupo branco.

Em 2009, quando ingressei no curso de Pedagogia, eu trabalhava e conseguia pagar as mensalidades; no entanto, entendo que são poucos os que alcançam essa possibilidade, principalmente quando precisam com seu trabalho sustentar sua família.

No curso de Pedagogia, as discussões e leituras permitiram que eu entendesse a existência da possibilidade de acesso a uma educação de qualidade, e a um conhecimento que instigou minha curiosidade em outras áreas. Aprovada em concurso público, comecei a atuar no Ensino Fundamental I. Hoje me recordo de muitos episódios de racismo dentro da escola que me incomodaram, mas negligenciei, pois não sabia ao certo o que dizer. Não tinha o entendimento necessário para identificar as diversas formas de expressão racista, pois faltava a formação adequada para mudar minhas práticas pedagógicas. Era desconfortável, incômodo e, por vezes, eu até repreendia as ações de racismo, como gracejos e piadinhas entre alunos, porém, não produzia uma transformação social.

Em 2014, iniciei a graduação em Psicologia, pois era um conhecimento que sempre desejei adquirir. Nova mudança em minha vida, mas que foi gradativa, ao longo dos cinco anos de formação.

No curso de Psicologia conheci a disciplina Psicologia social, que possibilitou um amadurecimento nas questões das práticas pedagógicas e sociais.

Não foi uma mudança rápida e tranquila para desconstruir ideias cristalizadas, pois uma formação atrelada a esse bloqueio de reflexão indicava dificuldades e eu sentia como desafiador.

Aos poucos, ocorreram mudanças e comecei a ter uma militância em movimentos sociais; busquei leituras da Psicologia social, e aprendi que nenhuma ação humana se dá somente no âmbito do indivíduo, pois a ação expressa e se constitui no grupo e nas relações sociais.

Eu, enquanto professora, e consciente de meu pertencimento racial, percebo as determinações históricas que nos tornam reprodutores do racismo e vítimas dele.

A primeira mudança significativa em minha vida, sendo uma mulher negra, foi refletir a respeito da minha identidade racial e a relação com minha identidade profissional. A consciência de pertencimento a uma determinada classe social indicou-me a responsabilidade de transformação da minha prática profissional.

Sou negra, e essa descoberta veio na fase adulta. Tenho uma família branca, por parte de pai, mas nunca me senti pertencente àquele grupo de pessoas brancas. Não tinha cabelos lisos, nem pele branca. Era chamada de parda entre os meus familiares. Do lado materno, não era negra retinta, não pertencia àquele grupo, pois era a criança de cabelos cacheados e nariz pequeno.

A questão me acompanhava e me incomodava. Em uma das aulas na graduação de Psicologia, entre seminários e debates, um professor da disciplina Psicologia social levantou a intrigante pergunta: Quem entre nós aqui, nessa sala, é negro? Para uma sala quase que inteira branca, surgiu meu questionamento: O que eu sou? Olhei em volta e todos eram brancos, classe média, privilegiados. Eu era a negra que contrariava as estatísticas da realidade do negro na formação superior do Brasil. O professor perguntou: Por que será que nessa sala a maioria é branca? Onde estão os negros? Foi estabelecido um

espaço de debate acerca do racismo estrutural naquele ambiente acadêmico, e a discussão entrou em políticas públicas, processo histórico, naturalização dos fatos sociais, dominação, antirracismo e branquitude.

Aquele momento foi o divisor de águas: me vi em frente ao espelho. Compreendi que o racismo estrutural impedia a integração de muitos negros, como eu, a ocuparem seus espaços. A supremacia branca representada nos espaços de poder e prestígio mantém a condição de desigualdade social no país.

Psicologia é uma graduação cara, e só estava ali com o apoio das políticas de acesso ao Ensino Superior, pois quem se beneficia desses programas são pobres, negros, índios, ou seja, os que estão à margem da sociedade.

Muitos estudos apontam para uma diferença latente entre jovens negros e brancos no ambiente da universidade; e me perguntei: quais as condições objetivas de o jovem negro chegar a uma universidade?

Na sala de totalidade branca, eu era a única negra que ocupava um lugar para receber um conhecimento destinado a poucos, e minha presença ali só foi possível pelas políticas públicas no campo da educação, de ampliação do acesso e de redução da desigualdade social.

Meu interesse pelo tema do racismo foi se ampliando e diversificando, e surgiu meu interesse pelo tema da branquitude. Passo a querer entender o racismo e a branquitude como construções sociais. Estudar a branquitude é compreender como é ser branco em um mundo criado e estabelecido para os brancos; o fenômeno da branquitude está intrínseco à condição de poder, sendo uma categoria que dá significado às relações sociais de poder.

Branquitude é uma categoria criada no âmbito dos estudos acerca do racismo, e compreender essa construção social é dialogar e problematizar os privilégios simbólicos construídos historicamente na sociedade.

Já pautada em algumas leituras, busquei modificar minhas práticas pedagógicas, repensei o que era possível desenvolver dentro da escola para que fossem possibilitados momentos de reflexão do racismo.

Um processo ainda em construção, um passo de cada vez, desconstruir o que se consolidou em nós, em nossa subjetividade, é um processo árduo; combater a ideologia da inferioridade negra é combater o racismo, e estes são combates bastante difíceis, porque se deparam com a branquitude como valor.

A mudança no âmbito individual e a transformação social não devem ocorrer só na indignação e afirmação de não ser racista; a transformação social deve ocorrer nas práticas diárias antirracistas, e a educação é parte fundamental e essencial nesse enfrentamento.

Diante do que foi mencionado até o momento, encaminhado pelas experiências vividas e posicionamento crítico de minha identidade enquanto mulher negra, coloco-me em lugar de descoberta e compreensão da branquitude dentro do contexto escolar, buscando contribuir, socialmente, para uma educação antirracista.

Há neste trabalho a intenção de discutir a normalidade branca como padrão que deve ser seguido, classificando os demais como diferentes e apontando tudo o que não é branco como inferior.

O objetivo geral do estudo é analisar as significações constituídas por uma professora branca, do Ensino Fundamental I, acerca das relações raciais e os impactos da branquitude no contexto escolar, assim como as possibilidades de uma educação antirracista.

Assim, busca-se refletir e contribuir para o debate do racismo na escola e buscar aspectos que possam indicar sua superação. Problematizar os privilégios simbólicos construídos historicamente no país, mantidos e produzidos em uma lógica de desigualdade e violência. Consideramos que a escola tem papel fundamental na desconstrução do racismo, explorando ideias corriqueiras, criadas e defendidas por muitos, de que o negro não tem potencial e aptidão para ocupar determinados espaços.

A presença da categoria da branquitude se deu pelo fato de que pesquisadores têm afirmado a necessidade de se ampliar os estudos a respeito do racismo, olhando-o por outro ângulo, ou seja, analisar o papel da identidade racial branca como um ponto ativo e atuante nas relações raciais em sociedades marcadas pelo colonialismo europeu, na manutenção do racismo. Estudos referentes à branquitude permitem perceber as desvantagens sociais impostas aos negros e à racialização que se dá apenas na condição negra, apontando os brancos a partir de um olhar que o naturaliza sem racializá-lo, pois ele é o padrão idealizado a ser buscado. Precisamos falar de branquitude, um diálogo urgente para reconhecimentos dos privilégios. Ao nascer branco, o sujeito já faz parte de

uma estrutura de vantagens construídas historicamente que o protege em situações de preconceitos, violência policial e julgamentos.

Muito resumidamente, podemos afirmar que branquitude é um lugar social em que os indivíduos que o ocupam têm acesso a recursos materiais e simbólicos determinados historicamente, e que se constituem como privilégios, sobretudo em uma sociedade desigual. No entanto, esses privilégios não são assim reconhecidos, pois estão naturalizados, na medida em que não estão analisados no processo histórico que os constituiu.

Segundo Schucman (2020), branquitude é entendida como uma posição em que os sujeitos que a ocupam foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados, inicialmente, pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade

Logo, seguindo a definição da autora, ser branco não é uma questão estabelecida geneticamente, mas sobretudo um lugar ocupado por sujeitos brancos, influenciados pelo contexto histórico e político determinantes.

Como um campo de conhecimento complexo e amplo, a branquitude foca o papel do opressor, apresentando o branco como sujeito alheio às críticas, com vantagens e privilégios naturalizados, que ocupam e resistem ao debate que poderia levar à sua superação. A branquitude normaliza a realidade de que os negros devem exercer trabalhos precários, segregando e baseando-se em regras sociais prejudiciais aos negros.

O tema branquitude causa estranhamento e incômodo. Segundo as pesquisadoras Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento (2018), a branquitude foi inventada e mantida pela elite brasileira, embora seja apontada, por essa mesma elite, como um problema do negro brasileiro. É fato que estar no lugar de analisado e investigado causa indisposição, afinal o branco não está habituado a ser analisado; aprendemos que só o negro tem raça, e qualquer intenção de refletir a respeito da condição do branco e o lugar que ele assume na sociedade encontra resistências.

A sociedade europeia foi moldada e estruturada por brancos; o branco sempre foi a referência na arte e na história. Acostumamos e naturalizamos os brancos como superiores, econômica e socialmente.

Branquitude vem como consequência da lógica da escravidão, da segregação racial, do racismo; é um pensamento construído historicamente que coloca o branco no topo da hierarquia social e os demais abaixo.

Outros fatores relacionados à branquitude são os privilégios materiais que os brancos têm em relação aos não brancos. Isso significa que ser branco produz cotidianamente situações de vantagem em relação aos não brancos. Diferentes pesquisas demonstram que há para os brancos mais facilidades no acesso à habitação, à hipoteca, à educação, à oportunidade de emprego e a transferência de riqueza herdada entre as gerações. (SCHUCMAN, 2020, p.63)

Não há outro caminho para a quebra do racismo se não pelo reconhecimento da branquitude como condição de conforto entre o grupo branco, com prejuízos e impacto na construção da condição negra. É preciso que se dê prioridade à temática de que essas identidades raciais são aprendidas e resultado de uma prática social dominante.

Buscando entender o fenômeno branquitude, buscamos as contribuições do sociólogo e pesquisador Lourenço Cardoso (2017), em *Branquitude e estudos sobre a identidade branca no Brasil*, da psicóloga Lia Vainer Schucman (2020), *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo*, e de outras autoras, pioneiras no debate no campo da Psicologia, como Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento (2018), na obra *Psicologia social do racismo*.

Esses autores trazem a definição do conceito de branquitude e investigam a identidade do indivíduo branco na sociedade, apresentando a branquitude como uma ideologia pautada nas perspectivas históricas, econômicas, políticas e outras, apontando o branco como dono dos privilégios raciais simbólicos e materiais estabelecidos na estrutura racista brasileira.

Estudos da branquitude mostram que descendentes de europeus são os que mais ocupam esses lugares, construto ideológico de poder que nasceu na colonização.

Pensando nas significações constituídas nas relações raciais que serão analisadas nesta pesquisa, buscamos leituras de Eliane Cavalleiro (2006) e Caroline F. Jango (2017), e adotamos como referência as obras *Orientações e ações para a educação das relações Ético- Raciais* e *Aqui tem racismo: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola*, respectivamente. As autoras apresentam estudos acerca do racismo na

educação, apontando-o como fenômeno que ocorre dentro das escolas, e abordam o papel da instituição na produção e reprodução dele.

Como aporte teórico, também buscamos Silvio Almeida (2019), na obra *Racismo Estrutural*, na qual o autor aponta três concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural, que utilizaremos como referência.

Esse autor aponta que as instituições atuam de maneira conflituosa diante do racismo, reproduzindo o racismo; afirma que quando não combatidas, as práticas do racismo são naturalizadas e taxadas como corriqueiras, banalizando toda violência e conflito.

Robin Diangelo (2018), em sua obra *Não basta não ser racista, sejamos antirracistas*, afirma que é preciso romper com esse padrão e tornar-se antirracista. Embora muitos afirmem não serem racistas, essa negação fortalece vantagens, conforto e privilégios do indivíduo branco.

A estrutura da dissertação está composta por quatro capítulos.

No capítulo 1, apresentamos uma reflexão a respeito das relações raciais no Brasil, as contribuições teóricas que nos permitem apresentar o fenômeno estudado em seus recortes históricos e estruturais, no intuito de compreender como as relações raciais foram construídas em nosso país. As contribuições da Psicologia e a categoria da branquitude também serão destacadas nesse capítulo.

No capítulo 2 será enfatizado o debate teórico acerca das relações raciais no campo da educação escolar, e o papel da educação na construção do antirracismo, por meio de aspectos que compõem o compromisso da educação na desconstrução de uma cultura escolar racista. A revisão de literatura está apresentada nesse capítulo.

No capítulo 3 trazemos a metodologia do trabalho: os procedimentos de coleta de informação e de análise.

No capítulo 4 apresentamos descrição do momento da entrevista, dados da professora entrevistada e análise. A seguir, elencamos as Considerações Finais.

No Anexo, após as Referências, trazemos o modelo do TCLE, e no Apêndice, a entrevista em sua íntegra.

## 1 RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

### 1.1 AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: UM POUCO DE HISTÓRIA

A questão racial no país começa com a ocupação do Brasil pelos portugueses e o desenvolvimento do processo de colonização, que explorou a mão de obra indígena aqui encontrada. É fundamental conhecer essa associação histórica para compreender como se deram as relações raciais no país.

O Brasil nasceu simultaneamente com o racismo, construído com o sangue e sofrimento dos milhares de escravizados. O colonialismo trouxe uma mancha na história jamais superado. A história da colonização é antes de tudo a definição de um despovoamento dos povos nativos, a partir do século IX, e com as expansões marítimas, a África se tornou exportadora de vidas humanas para o trabalho escravizado.

Embora haja várias obras e relatos de um passado histórico do período de escravização no Brasil, nada poderá de fato expressar as aflições dos milhões de cativos capturados na África, violentados e forçados a trabalhar como escravos nas diversas partes do mundo.

O país carrega a vergonhosa marca de ser o último a abolir a escravidão; o Brasil fez dessa violência aos povos negros um dos sistemas mais lucrativos de sua história. Além dos aspectos econômicos, de interesse dos colonizadores, a escravidão teve impactos importantes na cultura e na identidade dos povos negros que aqui chegavam para trabalhar.

Segundo Munanga (2017):

O racismo brasileiro desmobiliza as vítimas, diminuindo sua coesão, ao dividi-las entre negros e pardos. Cria a ambiguidade dos mestiços, dificultando o processo da formação de sua identidade quando, ainda não politizados e conscientizados, muitos deixam de assumir sua negritude e preferem o ideal do branqueamento que, segundo creem, ofereceria vantagens reservadas à branquitude. (KON 2017, *apud* MUNANGA, 2017, p.41).

Munanga (*apud* JANGO 2017, p.15) afirma que sem o período do escravismo e colonização dos africanos, o negro e sua realidade nem teriam nascido, ou seja, nem seriam apontados pelos estudiosos. Essa força de

trabalho foi tratada como qualquer outro instrumento utilizado na produção da riqueza. A identidade e as aptidões desse segmento social foram desfiguradas e relacionadas, pelos colonizadores, a qualidades negativas.

O racismo tem essa base e se desenvolve em um contexto social que, além de colonizado, era marcado pelo patrimonialismo, pela valorização excessiva do “ser branco”, permitindo que os representantes da Coroa Portuguesa se distinguissem da população que vivia e trabalhava na Colônia. Esse processo histórico nos levará, como país, ao racismo, em suas diversas formas e manifestações.

Jango (2017) relata que na missão de colonizar e “tirar o negro da condição de selvagem”, os europeus tiraram cultura, costumes e religiões, cumprindo a missão “civilizadora do ocidente” de elevar o negro africano à “condição dos outros homens.” (JANGO, 2017, p. 16).

A igreja, amparada pela justificativa de um ato piedoso, fundamentada nos interesses religiosos, morais, políticos, reduziu o negro à condição de escravo.

Dada recusa dos negros em se converterem ao cristianismo, a igreja apoia a escravização argumentando no sentido de que na doutrina cristã o homem não deve temer ao escravismo do homem pelo homem, e sim sua submissão às forças do mal. (JANGO, 2017, *apud* MUNANGA, 1988, p.16)

A colonização trouxe, além do extermínio dos povos nativos e a exploração das riquezas, a construção de um país com sangue e sofrimento de escravos e nativos escravizados. O Brasil foi o país que mais importou africanos para trabalho escravo, uma vez que o tráfico de escravos era rentável economicamente, e nenhuma atividade econômica poderia ser tão rentável quanto o tráfico de escravos.

Caracterizado por uma mão de obra valiosa, muitos eram vendidos a pessoas com poder aquisitivo. Por esse fato, os africanos eram vistos, pelos colonizadores, como uma boa opção para exploração de trabalho; vários navios negreiros cruzavam os oceanos, espalhando a população africana nos continentes; com isso, a imagem do negro foi constituída a partir dessa prática de dominação, atribuindo ao negro condição de mercadoria.

Gomes (2019) discorre em sua obra um fato curioso, que demonstra o tamanho da tragédia da escravidão, de modo a mudar o comportamento dos

tubarões que acompanhavam as rotas dos navios negreiros, esperando algum cadáver jogado ao mar.

Alexander Falconbridge, médico britânico que participou de quatro viagens negreiras entre 1780 e 1787, testemunhou diversas cenas como essa enquanto observava o embarque de cativos na costa de Bonny (atual Nigéria). Segundo ele, os tubarões cercavam os navios “em número inacreditável, devorando rapidamente os negros que eram arremessados da amurada.” (GOMES, 2019, p.49).

Segundo Gomes, por mais de três séculos o Atlântico foi um grande cemitério de escravos; era durante as travessias que os números da mortalidade ficavam mais evidentes, transportados como mercadorias. A baixa na tripulação era registrada nos *livros dos mortos*, ao lado de diversos itens que preenchiam as colunas dos livros de contabilidade, como créditos e débitos dos relatórios de financeiros.

Na tese apresentada por Barbosa (2003), o Brasil colonial assumia a estratégia de navio negreiro em busca de lucros com a venda dos escravos, transportando-os de forma desumana; eram 300 a 500 vidas escravizadas amontoadas para atender à demanda.

O tráfico - acionado por "tumbeiros" que transportavam de 300 a 500 "rolegos vivos" em média -tornava-se um fim em si mesmo. Fazia-se uso de vários artifícios para valorizar o capital a ser vendido do outro lado do oceano. Ensardinhavam-se os escravos, convindo os meninos e adolescentes, "moleques e negrotas que, economizando espaço a bordo, não tardassem em terra, a desabrochar em pretalhões e pretalhonas completos, capazes de se venderem pelos melhores preços." (BARBOSA, 2003, p.23).

Os escravos não eram vistos como humanos, mas “objetos” negados de qualquer humanidade. Barbosa (2003) avalia que, de forma equivocada, os colonizadores acreditavam que todos os africanos possuíam a mesma cultura, com idioma e hábitos unificados como nação inferior; a pluralidade dos escravizados ficou invisibilizada e apenas um traço era determinante, “o corpo negro”. Houve um nivelamento da cultura, despersonalizando o povo negro e identificando-o a partir de uma única etnia ignorando e apagando a história das várias etnias africanas.

A naturalização da escravização e descompromisso da sociedade em reconhecer essa mancha na história da construção do Brasil negou a responsabilidade histórica pela escravização dos povos africanos.

A sociedade não quer discutir o escravismo, pois os colonizadores saíram desse processo da colonização com uma herança positiva, e essa anulação permite a ausência de reparos e prestação de contas.

Nunes (2006) aponta que as tentativas de apagar essa mancha na história do país ocasionalmente vinha do próprio governo, como o Ministro do Estado dos Negócios da Fazenda e Presidente do Tribunal do Tesouro Nacional, Ruy Barbosa, que queimou documentos oficiais do período escravista, com a justificativa de apagar da história do Brasil um período vergonhoso.

No mesmo ano, o Hino à República diz: “Nós nem cremos que escravos outrora/tenha havido em tão nobre país” O Estado apropria-se da História, controla e manipula o entendimento do processo histórico, confunde a noção de temporalidade e impinge o esquecimento. Garante, assim, a continuidade do mesmo sistema sob nova e atual roupagem: sem escravos e, logo depois, sem rei. (NUNES, 2006, p.91 *apud* COSTA, 1996, p.48).

Poder e espaço não são dados, mas conquistados. Os movimentos abolicionistas tiveram papel fundamental na história do Brasil e na abolição. Importante lembrar que a lei Áurea ocorreu com forte pressão de outras leis abolicionistas existentes da época, como Lei Eusébio Queiros, de 1850, que proibia o tráfico de escravos para o Brasil. A Lei do Sexagenário, de 1885, que determinava que os escravos com sessenta anos ou mais fossem libertos, promovendo a abolição. A Lei do Vento Livre, de 1871, tratava da liberdade aos filhos de escravos desde o nascimento; todas essas leis antecederam a Lei Áurea. Esse conjunto de Leis (e outras mais) demonstram o processo de libertação que o Brasil viveu durante o século XIX, até 1888, quando foi promulgada a Lei Áurea. Foram Leis fundamentais para a luta abolicionista, porém, pouco respeitadas.

Esses movimentos pressionavam o Império para a abolição, e o cenário econômico mundial tornou-se decisivo para a assinatura da Lei Áurea, pela princesa Isabel.

A sonhada liberdade nunca veio de fato, pois após a abolição a condição dos escravos se tornou pior; o país escravizou e descartou a população negra, sem nenhuma condição de sobrevivência. Não se pensou em nenhuma política pública de inserção desses escravos na sociedade, e muitos foram viver nas ruas, em manicômios e favelas.

No trabalho intitulado *O destino dos negros após a Abolição*, de Gilberto Maringoni (2011), apresenta um cenário de tragédia, descaso, injustiças e dor, ligado diretamente à maneira como foi realizada a libertação da população negra.

Segundo Maringoni (2011), várias foram as questões que decidiram a abolição no país, mas a ideia-mestra foi o avanço do capitalismo no país. A degradação do sistema escravocrata se instaurou no Brasil, os senhores foram isentos de responsabilidades pela segurança dos recém-libertos, assim como as instituições. O autor (2011) afirma que, após a Lei Áurea, os negros foram buscar moradias em regiões precárias e afastadas dos centros das cidades, porém, uma grande reforma no Rio de Janeiro, em 1904, expulsou a população negra para os morros. O autor afirma que houve uma abolição de caráter ilegal e extremamente cruel, a partir da liberação das forças escravizadas, os ex-cativos se constituíram em um imenso exército industrial de reserva, descartável.

A liberdade concedida pelos senhores aos escravos foi uma ilusão; nos dias seguintes à abolição da escravatura, a população negra transformou-se em mão de obra livre, mas sem direitos ou humanidade.

Abolição incompleta, marcada pela desigualdade racial, e não cumpriu a prática de inserção igualitária da população negra. O Estado não ofereceu nenhuma política pública de inserção aos escravos. Quando cativos, essas pessoas tinham o mínimo de sobrevivência possível, responsabilidade de seus senhores. Com a abolição, a Igreja e o Estado ficaram isentos dessa obrigatoriedade e os escravos foram abandonados, a condição de vida que era desumana se tornou ainda mais excluente. Não houve amparo no processo de transição de trabalho escravo para trabalho livre, sem ter noção de cuidar de si mesmo, o negro vagou pelas ruas.

Um dado importante apresentando por Souza; Rabelo; Souza (2021) mostra como a população de ex-escravizados foi levada a uma condição de exclusão social; por outro lado, os imigrantes europeus foram acolhidos,

recebendo insumos e trabalho, o que detecta a real intenção por trás desse apadrinhamento dos grupos: miscigenar o país até a raça negra desaparecer.

Decorrido o período de escravização enquanto sistema econômico predominante e libertação da população negra no Brasil, os ex-escravizados foram relegados a uma condição de orfandade social, ao passo que foram incentivadas imigrações de europeus brancos, em sua maioria parte italianos e alemães, que receberam insumos para o trabalho e permanência no Brasil. (SOUZA; RABELO; TAVARES, 2021, p.353).

Ainda seguindo a ideia de miscigenação, Costa e Schucman (2022) argumentam a respeito da questão da identidade nacional brasileira; as autoras afirmam que havia, por parte de intelectuais brasileiros, a necessidade de discutir a questão do negro recém-liberto. O que seria feito da população negra e como tornar a diversidade da população em um só povo e uma nação não negra?

As autoras chamam a atenção em seu trabalho para a ideia do racismo científico, teoria a respeito das raças, que tinha como fundamento o Darwinismo Social e a teoria do Evolucionismo Social. Ambas determinavam etapas do desenvolvimento humano, proclamando a ideologia de superioridade da raça branca, classificando-a como raça civilizada ao progresso.

Era evidente, portanto, que no Brasil, esse olhar colocava um entrave para a possibilidade de desenvolvimento do país, já que a nação era formada por uma parcela grande de pretos e mestiços. Para solucionar este dilema, outros representantes do racismo científico (como Silvio Romero, Oliveira Viana e Euclides da Cunha) trabalhavam para ver a miscigenação como um valor positivo para o progresso. (COSTA; SCHUCMAN, 2022, p.470).

O país procurava uma forma de legitimar a miscigenação, colocando o fato como positivo ao progresso. Para isso, o país apoiava-se nas argumentações de desenvolvimento da sociedade, determinando o negro como rebelde ao progresso, portanto, era necessária a purificação racial por meio da miscigenação. É a partir desse discurso que surgiu a ideia de branqueamento, diminuindo a população negra.

Freyre (2006) apresenta importantes considerações acerca da miscigenação. Para ele, a miscigenação favoreceu os europeus e possibilitou uma adaptação ao ambiente tropical, fornecendo mão de obra, satisfação sexual e a composição de uma cultura singular.

Sem a intenção de aprofundar a questão da miscigenação, é preciso enfatizar que a miscigenação, tão louvada por alguns, nada mais é do que uma violência aos corpos negros, uma vez que trouxe estupros contra mulheres negras, naturalizando e romantizando esses abusos como miscigenação.

Com a abolição, uma realidade angustiante para os negros recém-libertos foi apresentada, levando milhares à marginalidade, como único meio de sobrevivência.

Nem de longe foram discutidas políticas públicas para a integração desse grupo; alguns discutem que os senhores não confrontaram a abolição porque, do ponto de vista econômico, era lucrativo; os senhores não tinham mais gastos com os escravos, não havia a obrigatoriedade de atender às necessidades deles.

Ao contrário do que se prega, o heroísmo da Princesa Isabel e a Lei Áurea como um ato de humanidade, Barros (2021), ao citar Priore (2013), sinaliza tal feito como interesse político. O autor descreve a Princesa Isabel como desinteressada pelas questões políticas, apesar de ser muito cedo motivada a envolver-se pelos assuntos políticos da época. Priore (2013) *apud* Barros (2021), discorre a respeito da falta de interesse, principalmente pelas questões abolicionistas, demonstrando em suas cartas que a escravização era algo visto por ela como normal, não havendo compaixão e humanismo em seus relatos.

Viana (2019) afirma que a colonização estava ligada às necessidades de acumulação primitiva de capital dos países europeus, e que foi graças a ela que se formou um modo de produção escravista colonial-exportador, o que pressupõe a monocultura, a grande lavoura e o trabalho escravo. Ou seja, a acumulação do sistema capitalista produziu no país a produção escravista colonial e o transporte de escravos, assim como sua abolição.

Vários motivos impulsionaram a abolição no país; as frequentes revoltas e fugas, a pressão externa dos países com críticas ao Brasil e sobretudo a Revolução Industrial, que foi fator decisivo.

A abolição não veio como um desejo de justiça e resposta a uma demanda social, mas a necessidade de incluir o Brasil na economia mundial, já que não dependia mais da força de trabalho escravo.

O motivo econômico e político para a abolição da escravatura estava nos interesses de um capitalismo em desenvolvimento; os Estados Unidos da América, em 1865, empreenderam a luta pela abolição, que trouxe um aumento

de mão de obra no mercado, conduzindo a ação para a Segunda Revolução Industrial. A Revolução industrial resultou em produção em massa, as fábricas produziram em números muito maiores matérias-primas, insumos, máquinas e alimentos.

Segundo Parron (2022, *apud* BLACKBURN, 1988, p. 520-521), a queda dos sistemas escravistas entre 1776 e 1848 não foi causada por interesses econômicos rivais, ou porque esses sistemas não contribuíram mais com a acumulação do capital, ou pela pressão do mercado. Este fato torna-se importante para a compreensão do processo abolicionista no Brasil, pois não houve nenhuma política pública estabelecida no processo. A luta abolicionista conseguiu uma vitória, mas, ao mesmo tempo, era traída pelos interesses do capitalismo nascente.

Com a abolição, os escravos ficaram sem comida e moradia, a mão de obra escrava não era mais tão utilizada no país, e alguns escravos tiveram que se submeter a condições quase que idênticas às anteriores para sobreviver. O país passou por um processo de crescimento econômico e organização de trabalho, e dessa forma o mercado de trabalho foi ocupado por imigrantes europeus, e, com o pouco conhecimento, os escravos não tinham como competir com os imigrantes.

Soares; Lima; Conceição (2019) indicam que ações como excluir a população negra da sociedade anulou qualquer possibilidade de solidariedade e justiça social. Como exemplo, a relação da abolição e o império, que acabou após a abolição. Desde o período de colonização a escravização era a base da sociedade brasileira; podemos afirmar que o Brasil se formou com a escravidão.

Os autores citados (2019, p. 86) afirmam que o país ofereceu ao povo negro um projeto de genocídio e marginalização, atirando os negros para fora da sociedade, e anulando-se qualquer possibilidade de justiça social. Eles passaram a sobreviver como podiam.

A abolição não foi bondade do império, muito pelo contrário, a pressão popular e os movimentos abolicionistas ocasionaram a decisão da abolição. Entender essa trajetória histórica nos leva à compreensão de que o país nunca esteve interessado em discutir o legado do escravismo, e ficam óbvias as tentativas de normalizar ou ignorar todo conflito que envolve a discriminação racial.

Carone; Bento (2018) esclarecem que o legado do escravismo para os brancos é um assunto negado, porque estes saíram da escravização com uma herança simbólica, concreta e positiva, fruto da apropriação do trabalho escravo de mais quatro séculos da população negra. Há benefícios concretos e simbólicos do Brasil, pois esse silêncio e cegueira permitem a desobrigação de prestar contas, indenizar ou compensar os negros.

Como apontamos, a abolição foi a marginalização da população negra, sem nenhuma chance de recomeço e esperança; muitos partiram para as grandes cidades em busca de sustento, porém, só encontraram as ruas.

Ribeiro (2019) discorre acerca da ligação do processo escravista com o racismo estrutural, afirmando que tudo começa por essa relação. O primeiro ponto a entender é que discutir racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural, pela relação entre escravização e racismo, mapeando suas consequências.

Posto isso, podemos asseverar que o sistema escravista beneficiou economicamente os brancos e, consequentemente, muitos direitos básicos foram negados à população negra, deixando em seu rastro o racismo, que passou a marcar e caracterizar a sociedade brasileira.

## 1.2 O RACISMO COMO ASPECTO ESTRUTURAL NO BRASIL: A EDUCAÇÃO

Almeida (2019) apresenta em sua obra o conceito de racismo, destacando três concepções de racismo: racismo individualista, institucional e estrutural.

O racismo individualista é algo apontado pelo autor como uma patologia ou anormalidade, um fenômeno psicológico ou ético de forma individual ou coletiva.

Já o racismo institucional é visto pelo autor como algo comportamental do sujeito, mas resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar de forma indireta ou direta, com desvantagens, privilégios e base na raça. Ou seja, o domínio de homens brancos nas instituições e as barreiras e regras que impedem a ascensão de negros e mulheres.

Por fim, o racismo estrutural é mais sutil, menos evidente, porém, não menos agressivo; significa ou implica a imposição de regras ou padrões por uma instituição vinculada a uma ordem social, que visa defender, acobertar.

Importante citar Almeida, porque a educação brasileira, em sua forma jurídica e em seu cotidiano escolar, estará marcada por essas concepções de racismo.

Antes de entrarmos na educação negada aos negros, vale lembrar que a Constituição do Império, de 1824, afirmava que a educação era um direito de todos os cidadãos, mas a escola estava fechada para os negros, pois não eram considerados cidadãos. A legislação proibia a escolarização de crianças escravas e não de crianças negras livres, porém, os escravos libertos tinham que provar ser livres, mas isso não assegurava a instrução, e alguns impedimentos foram utilizados para dificultar a vida do negro na escola.

Bastos (2016) *apud* Barros (2005, p. 85) cita alguns mecanismos utilizados para dificultar o acesso e a permanência de alunos negros na escola, mesmo após o fim da escravidão. Depoimentos que o autor apresenta, como os escravos não tinham “vestimentas adequadas”, não havia um adulto responsável para realizar a matrícula, ou para adquirir material escolar e merenda eram os empecilhos enfrentados pelos alunos negros

Ribeiro (2019) afirma que esse debate não diz respeito à capacidade, mas à oportunidade. Ainda que as desigualdades sejam grandes, as políticas públicas mostraram que é possível transformar.

Segundo Ribeiro (2019), todos esses aspectos estão por detrás da não aceitação das cotas e políticas públicas de diminuição da desigualdade racial e expresso na intencionalidade das falas são ideias e valores racistas, herdados de toda a história de escravidão: “as pessoas negras irão tomar nossas vagas nas universidades”. A autora aponta que nessa frase está o fato de as pessoas brancas viverem uma condição de privilégio histórico, e entenderem que as vagas nas universidades públicas são suas por direito.

Souza (1983) afirma que a definição de raça está fundamentada em qualidades biológicas e, no Brasil, essa definição sempre foi a partir de um grupo social, tendo em comum graduação social, privilégios e valores culturais.

Todo um dispositivo de atribuições de qualidades negativas aos negros é elaborado com o objetivo de manter o espaço de participação social; os brancos isolavam certos aspectos do comportamento dos negros das condições que os produzira, passando a encará-los como atributos invariáveis da “natureza humana” dos negros. (SOUZA, 1983, p.20).

Por isso, é fundamental entender como a colonização e sua determinação de subalternos construíram uma sociedade desigual, fundamentada nas ideias de discriminação, violência e desumanização.

### 1.3 RELAÇÕES RACIAIS LIDAS PELA PSICOLOGIA

Nem sempre a Psicologia esteve voltada para questões raciais, e hoje é inquestionável a importância e contribuição para questões de racismo e discriminação.

Munanga (2002) afirmava que a Psicologia social no Brasil reservava um espaço de pouco significado aos estudos de racismo. Por se tratar de uma ciência que discute problemas da sociedade e questões subjetivas, o autor defende que essa área da ciência não deve deixar de olhar para os preconceitos não manifestos presentes de forma individual e os de forma coletiva; os primeiros, como questão individual, devem ser abordados pela Psicologia clínica, e os outros, como questão coletiva, pela Psicologia social.

O autor pontua ainda que não há área mais qualificada do que a Psicologia para analisar os fenômenos subjetivos ligados aos processos de identidade do sujeito negro e sua autoestima. A Psicologia, ainda no início do século XXI, voltou-se à questão das relações raciais, e a Psicologia antirracista é hoje um campo de atuação em construção dentro das políticas públicas, no enfrentamento das desigualdades sociais e históricas na formação da sociedade brasileira. É uma questão presente em todo o exercício profissional da Psicologia, em seus diversos campos, destacando-se a sua presença como regra ética da profissão.

A resolução CFP nº 018/2002 determina que os psicólogos atuarão segundo os princípios éticos da sua profissão, colaborando com o seu conhecimento para reflexões acerca do preconceito, bem como para a sua eliminação. Os artigos 2º. e 3º dessa resolução apregoam:

Art. 2º - Os psicólogos não exercerão qualquer ação que favoreça a discriminação ou preconceito de raça ou etnia.

Art. 3º - Os psicólogos, no exercício profissional, não serão coniventes e nem se omitirão perante o crime do racismo.

Na década de 1990, Carone realizou um estudo a respeito dos aspectos psicológicos envolvidos nas relações raciais no Brasil, com um grupo de

pesquisadores do Instituto de Psicologia da USP, de 1992 a 1996. Esse estudo foi publicado pela Editora Vozes, em 2002. Bento, em 2002, defendeu sua tese intitulada *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*, e todos esses estudos de branquitude estão presentes nos cursos de Psicologia. Professores começaram a introduzir a temática para além dos estudos do preconceito racial, abordando as relações raciais e buscando contribuir para uma formação em Psicologia que fosse antirracista.

Na atualidade, destacam-se as produções de Schucman que, em 2012, defendeu, na USP, a tese *Entre o Encardido, o Branco e o Branquíssimo: Branquitude, Hierarquia e Poder na Cidade de São Paulo*, tornando-se uma das principais referências nos estudos da branquitude.

Ainda em 2012, Santos, Schucman e Martins (2012) publicaram um artigo acerca das relações étnico-raciais no viés psicológico, no qual indicam momentos que caracterizam esse pensamento: momentos de rupturas e de configuração de novos saberes da Psicologia. Os autores afirmam que a Psicologia foi amplamente associada à Medicina e à Educação, e grande parte dos trabalhos se voltavam para teses da área de Psiquiatria, Neurologia, Medicina social e legal. Muitos desses trabalhos associavam características étnico-raciais a tipo de caráter, e doença mental como determinações das etnias-raças.

O primeiro período foi no final do século XIX e início do século XX, representado pelo surgimento do modelo médico psicológico, o qual alcançou a Escola de Nina Rodrigues, que investigava as características psicológicas dos escravos e ex-escravos, vistos pela sociedade como perigosos e suscetíveis de controle e exclusão social. Nesse momento, o médico Raimundo Nina Rodrigues pontuava a importância da raça como ponto explicativo e fundamental da sociedade brasileira, tendo como base o conceito evolucionista social ou darwinismo social, e ele desenvolveu estudos relacionados a raças, patologias psiquiátricas e tipologias criminais. Nesse período, os autores afirmaram que os negros receberam mais diagnósticos de doenças mentais, esquizofrenias, doenças tóxico-infecciosas, como sífilis e alcoolismo do que os brancos.

O segundo período ocorreu de 1930 a 1950, ficando marcado pela abertura da Psicologia no Ensino Superior, e a discussão do processo de

construção sociocultural das diferenças. Contribuíram com essa construção as psicólogas Aniela Ginsberg (filósofa polonesa de origem judaica, que trabalhou e produziu no Brasil no campo da Psicologia) e Virginia Bicudo (socióloga e psicanalista brasileira e negra), dentre outros.

Em 1945, sob a orientação de Donald Pierson, Virginia Bicudo defendeu a primeira Dissertação de mestrado acerca das relações étnico-raciais, intitulada *Atitudes Raciais de pretos e mulatos em São Paulo*.

O último período identificado pelos autores foi de 1990 em diante, marcado pelo início dos estudos da branquitude e branqueamento, tendo como precursores do tema Irai Carone, Maria Aparecida Bento, Edith Pizza e Jurandir Freitas, iniciando-se as reflexões para as questões de igualdade étnico-racial no Brasil. Nesse momento, abriram-se as discussões para o branqueamento e seus danos psicológicos na identidade étnico-racial do indivíduo negro, assim como o debate crítico do sujeito branco e sua branquitude.

Os autores Santos, Schucman e Martins (2012 p.172) argumentam que o movimento de mudança nesses estudos se deu quando os olhares acadêmicos da Psicologia social se deslocaram dos outros racializados para o centro, sendo construída a noção de raça, ou seja, para os brancos.

Em suas considerações finais, os autores pontuam que é possível identificar nesses três momentos para a construção do pensamento psicológico das relações éticos-raciais a ruptura e a configuração de novos olhares e saberes na Psicologia; defendem a realização de pesquisas que se aprofundem no contexto histórico, social e político desses momentos, possibilitando a reflexão acerca da própria gênese da Psicologia e sua atualidade na produção de visões de mundo e de ser humano.

Ainda que estudos e produções acadêmicas étnico-raciais tenham avançado, faz-se necessário um constante envolvimento da Psicologia na busca por conhecimento e reflexão na desconstrução do racismo. Além disso, o racismo deixa marcas profundas na subjetividade, e isso afeta a saúde mental da população negra. Abordar a questão do sofrimento psíquico decorrente do racismo e da branquitude é uma temática que ainda exige estudos e compromissos éticos por parte dos profissionais da Psicologia.

Os estudos indicados acima foram fundamentais para o olhar da Psicologia tomar outra dimensão e interesse; foi a partir deles que a figura do

branco passou a ser problematizada, colocando-se em evidência a condição do branco e seus privilégios simbólicos e materiais dentro de uma sociedade racista.

### 1.3.1 A BRANQUITUDE

O discurso meritocrático, tão comum entre nós, que insiste em desconhecer os diferentes pontos de partida de cada um, naturaliza a condição da desigualdade social e silencia o debate. Conceitos como dons, capacidades individuais, aptidões e vocação são presentes na Psicologia, fortalecendo a ideia de mérito individual e ocultando as desigualdades sociais, especificamente as desigualdades sociais e raciais.

Muller et al., apud Bento, 2017, p. 85, afirmam que ao indivíduo negro é imposta a total responsabilidade para agir ou reagir em espaços em que a identidade negra é colocada à prova. Já os indivíduos brancos, na maioria, silenciam sobre o privilégio, mantendo-o vigente.

Ser branco neste país é carregar consigo uma condição de privilégios simbólicos e materiais associados à sua cor da pele, vantagens estruturadas pelo racismo, que beneficiam determinado grupo, herdado por gerações, ainda que esse não seja racista. São vantagens que facilitam que um determinado grupo, branco, tenha maiores chances de se sair melhor em qualquer situação ou atividade do que um grupo inferiorizado, negro. São privilégios que determinam espaços e oportunidades, como os negros comporem o maior número de desempregados, o grupo com menor ou nenhuma formação escolar e os menores salários. A branquitude, ao contrário, indica quem terá os melhores salários, a melhor formação, os empregos que mais condizem com sua formação e melhores condições de vida, dentre outros.

Cardoso, ao citar Ware, 2004, p. 8, afirma que branquitude é entendida como resultado da colonização e das relações sociais e de produção que transmitiram determinada configuração às subjetividades, e estabeleceu lugares sociais para os brancos e para os não brancos.

Branquitude é um termo novo, um campo de estudo ainda recente, que ganhou destaque nos anos de 1990, no Brasil, no campo da Sociologia e da Psicologia. No entanto, no início do século XX, com as contribuições de Frantz Fanon, na França, e W.B Du Bois, nos Estados Unidos, já destacavam a

necessidade da leitura do racismo que considera a presença branca nessas relações.

No Brasil, os estudos tiveram início com Alberto Guerreiro Ramos, Abdias Nascimento e Maria Aparecida Silva Bento, dentre outros.

Porém, em 2000, o tema branquitude ganhou foco e dimensão acadêmica, pois a Psicologia Social começou a se debruçar em leituras da Branquitude, com os pesquisadores Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento, Lourenço Cardoso e, posteriormente, com Lia Vainer Schucman.

A partir do olhar da Psicologia, foi possível entender o conceito da branquitude como recorte para analisar os comportamentos e as consequências de uma estrutura racista na sociedade. Refletindo acerca desse mecanismo, Cardoso (2017) coloca a questão como justificativa para a hierarquia social, centrada na ideia de superioridade racial, uma estrutura que se mostra capaz de resistir a diferentes contextos, sem perder sua essência de privilégios e lugar de poder de um grupo étnico-racial autodeclarado branco.

Para Bento (2018), quando se estuda branquitude, percebe-se que foi um processo constituído, e que é mantido pela elite branca brasileira, que aponta um problema do negro brasileiro, que, insatisfeito com sua condição desconfortável, procurou identificar-se como branco, miscigenar-se, para diluir suas características raciais.

A estratégia de culpabilizar o negro por sua condição de exclusão é isentar-se de sua participação e responsabilidade nessa estrutura de discriminação, e o que observamos é falta de debate no tocante às desigualdades raciais, colocando o problema para o sujeito negro.

Schucman (2020) explica que não se trata de colocar o sujeito branco como centro do debate de branquitude e do racismo, mas, muito pelo contrário, o termo branquitude surge a partir do entendimento de que os estudos das relações raciais só apontavam para as etnias marginalizadas, negros e índios. A branquitude reivindica a possibilidade de trazer para o debate do racismo a presença branca.

Para Bento (2018, p.25), a elite apropriou-se do processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontada por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro.

Já para Cardoso (2017, p.13), a branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não brancos, significando ser menos do que ele.

Schucman (2020) afirma ser a branquitude um processo histórico, construído como constructo ideológico de poder, no qual os brancos tomam a sua identidade racial padrão, classificando os demais grupos como inferiores.

Portanto, são nesses processos históricos que a branquitude começa a ser construída como um constructo ideológico de poder, em que os brancos tomam sua identidade racial como norma e padrão, e dessa forma outros grupos aparecem ora como margem, ora como desviantes, ora como inferiores. (SCHUCMAN, 2020, p.50).

As autoras Bento e Schucman afirmam que branquitude é um lugar de privilégio nas sociedades que são estruturadas pelo racismo, ou seja, quem tem a pele branca tem garantia de vantagens; quanto mais privilégios e vantagens você tem, mais difícil de perceber a branquitude.

Bento (2018) chama esse processo de privilégios como um pacto narcisista, um acordo entre os brancos de não se perceberem como responsáveis pela manutenção dessa desigualdade racial no país. A autora pontua que as opressões e desigualdades silenciam e mantêm o grupo branco protegido, reconhecendo a desigualdade racial, mas não associa esse fato à discriminação racial.

Melo e Schucman (2022), em seu artigo, apresentam um questionamento, já apontado anteriormente, mas importante nas reflexões críticas a respeito do racismo e a lógica da branquitude. Os autores indagam qual seria o sentido de um país em que 54% da sua população se declara negra, e os espaços de poder na sociedade estarem ocupados quase que totalmente por pessoas brancas. O que sustenta essa realidade?

A branquitude é um conceito que procura cumprir com esta tarefa de responder à questão colocada. O que sustenta essa realidade seriam valores que hierarquizam as raças e naturalizam a percepção e a segregação. Essas segregações se mantêm na contemporaneidade, porque o sujeito branco reproduz essa estrutura social, esquivando sua participação e responsabilidade nas injustiças sociais.

Ser branco é ser dono desses privilégios raciais, simbólicos e materiais; uma ideologia que não é questionada, porque os indivíduos brancos não querem colocar em risco suas vantagens adquiridas historicamente.

É necessário pensar, definir e identificar os privilégios brancos e suas práticas discriminatórias, refletir no que se refere ao silêncio estabelecido para proteger os privilégios em jogo. Branquitude é um conceito marcado por conflitos de identidade racial, porém, garante ao branco a opção de poder escolher evidenciá-la ou não.

Melo e Schucman (2022), ao citarem Leonardo Z (2004, p.137), afirmam que o privilégio é desenvolvido mesmo sem a aprovação do sujeito de que a vida é um pouco mais fácil para ele. O privilégio é concedido apesar do sujeito se desidentificar com a raça branca.

Discutir o racismo deve ser responsabilidade de toda sociedade; a questão racial não deve ser entendida como um problema exclusivo da população negra. A branquitude está posta no debate para que a questão racial branca possa ser também alvo de reflexão, e analisada como um determinante aspecto das relações raciais.

## 2 RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO ANTIRRACISMO

Em 3 de novembro de 2022 foi publicada, em vários veículos da mídia, a notícia de que um grupo de cerca de trinta alunos de um colégio privado, no interior de São Paulo, insatisfeito com os resultados da eleição para presidente, compartilhou por meio do WhatsApp mensagens de ódio contra petistas, negros, nordestinos e mulheres. Nas mensagens, faziam apologia da escravização e agrediam fortemente, com palavras, um colega negro da escola.

Após o caso vir a público, alunos de várias escolas se manifestaram denunciando que também teriam sido vítimas do racismo de colegas. Alguns deles diziam que deixaram a escola após sofrerem as ofensas, e que lidam com o sofrimento produzido pelas vivências.

Defendemos que a escola é um instrumento social potente para uma educação antirracista. Mas iniciamos com seu oposto, ou seja, a escola como lugar de eventos racistas. Isto indica a necessidade de discutirmos a possibilidade real do trabalho educativo ser antirracista, a necessidade de que o trabalho da escola seja planejado e intencionalmente antirracista. Ou seja, a escola não é naturalmente um lugar de combate ao racismo, mas defenderemos que ela é potencialmente uma agência educadora que pode e deve contribuir para a extermínio do racismo em nossa sociedade.

### 2.1 EDUCAÇÃO E RACISMO

Quando verificamos os marcos históricos do Brasil e a educação dos escravos percebemos uma história insistente de exclusão e desigualdade, a própria condição de escravo já colocava essas pessoas como excluídos.

A constituição da República desobrigou o Estado de oferecer educação pública aos negros, dando acesso apenas aos indivíduos alfabetizados e negando ao indivíduo analfabeto a escolarização.

Ao iniciar a reflexão acerca da educação para os negros, é importante pontuar que esse movimento é marcado por uma condição de escravizado há trezentos e vinte e oito anos. É fato que havia limitações de acesso e falta de

escolas públicas para todos, porém, indiscutivelmente, a falta de acesso foi acentuada para a população negra.

A escolarização dos negros e a luta pelo direito ao aprendizado sempre foram marcados por uma trajetória de luta, estendendo-se ao longo dos tempos. Reconhecer os avanços na legislação da educação não foi suficiente para reparar a história de exclusão da população negra.

[...] a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma —aparente— democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém egressos do cativeiro e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico. (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 65).

As celebrações pela abolição, em 1888, não foram finalizadas, pois não veio com direitos, reformas agrárias, leis protetoras dos trabalhadores e políticas públicas de inserção da população negra.

Muito pelo contrário, a população negra continuou escrava de um sistema excludente; Muller et al (2017, p. 83) comentam que a partir da negação de direitos básicos para sobrevivência, resta à população negra a marginalização, a busca por alternativas, enfrentando dificuldades inexistentes para aqueles a quem o privilégio é norma.

Muito se avançou, mas alguns entraves permanecem impedindo o acesso do negro à educação. Estatisticamente o IBGE afirma que a população negra é a maioria da população no país, mas muitos direitos são negados a essa população. O IBGE (2018) publicou em *Retrato*, a Revista do IBGE, dados referentes à desigualdade racial, apontando um país desigual, no qual as relações sociais são marcadas pelo preconceito. Índices mostram uma taxa de analfabetismo no ano de 2016: brancos apontavam 4,2%, pretos ou pardos 9,9%. Considerando o rendimento médio de todos os trabalhos em 2016, o IBGE aponta que entre brancos o rendimento era de R\$ 2814, 00, pardos R\$1606,00 e entre pretos R\$ 1570,00.

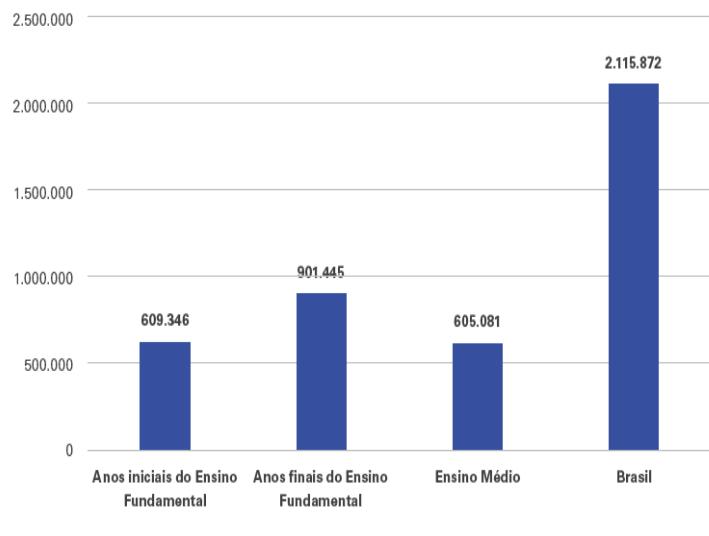
O estudo ainda mostra que no ano de 2016 1.835 crianças de 5 a 7 anos trabalhavam. As brancas eram 35,8% do total e as pretas ou pardas eram 63,8%.

Com relação à taxa de desocupação, o IBGE apresentou os seguintes dados: brancos 9,5%, pardos 14,5% e pretos 13,6%.

As estatísticas apresentadas pelo IBGE (2018) mostram que estamos longe de resolver as desigualdades raciais no país, mostrando que os brancos têm os maiores salários, sofrem menos com o desemprego e são a maioria em frequentar o Ensino Superior. Os indicadores do IBGE mostram também uma condição socioeconômica da população negra, parda e indígena em desvantagem.

De acordo com os dados publicados em janeiro de 2021, no site da estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar do UNICEF e parceiros, apresentam dados da reprovação escolar em 2019 em estudantes no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino médio, como mostra o Gráfico 4.

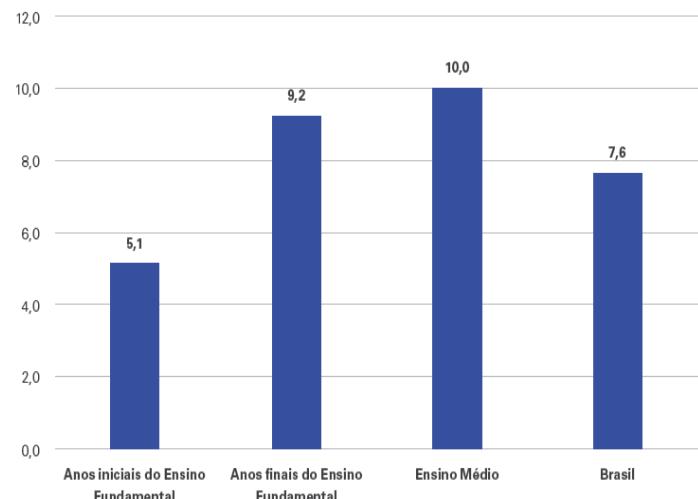
**Gráfico 1.** Estudantes reprovados no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e no Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

O Gráfico 5 Apresenta taxas de reprovações no Ensino Fundamental e Médio, em escolas públicas municipais e estaduais no ano de 2019.

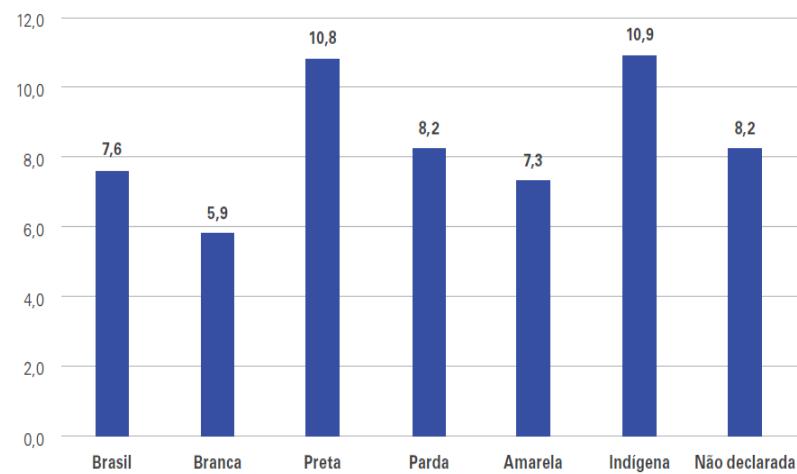
**Gráfico 2.** Taxas de retenção no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e no Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

O Gráfico 6 apresenta os dados de retenção em relação à cor/raça em escolas públicas municipais e estaduais em 2019.

**Gráfico 5.** Taxas de retenção, segundo cor/raça, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019 (%)



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

Em um cenário de luta e conquistas, pontuamos a Lei 10.639/2003, assinada pelo presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, que apresenta

as diretrizes e bases da educação, tornando no currículo obrigatório o ensino da história e cultura afro-Brasileira, no Ensino Fundamental e Médio das redes públicas no Brasil.

Se considerarmos que a legislação republicana proibia a escolarização de crianças escravas e os negros libertos, entendemos que chegamos a uma evolução. No entanto, passados vinte e dois anos de aprovação da Lei 10.639/2003, a educação brasileira ainda tem dificuldade em implantar, na grade curricular de ensino, a valorização da cultura africana. Essa Lei foi um importante avanço na luta contra o racismo e suas práticas, contudo, a obrigatoriedade não resolveu ou derrubou as barreiras existentes para discutir e refletir como o país é racista.

Muitos estudiosos afirmam que enquanto a sociedade e, sobretudo a escola, escolherem não falar e negar o fato de que vivemos em uma sociedade marcada pelos privilégios concedidos aos brancos, e como essa construção histórica de inferioridade da população negra impediu o acesso aos espaços de poder na sociedade, serão difíceis os avanços na direção de uma sociedade que possa de fato abolir o racismo.

Após a abolição, os estereótipos de incapacidade e inferioridade acompanharam o indivíduo negro. Fonseca (2016) afirma que a principal característica de uma sociedade escravista é a negação dos negros como sujeitos. Correa (2000) pontua que negros e escravos eram vistos como sinônimos e reduzidos a objetos.

O negro foi frequentemente associado na historiografia brasileira à condição social do escravo. A menção ao primeiro remete-se quase automaticamente à imagem do segundo. Negro e escravo foram vocábulos que assumiram conotações intercambiáveis, pois o primeiro equivalia a indivíduos sem autonomia e liberdade e o segundo correspondia – especialmente a partir do século XVIII – a indivíduo de cor. Para a historiografia tradicional, este binômio (negro-escravo) significa um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema escravista, no qual as possibilidades de tornar-se sujeito histórico, tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram quase nulas. (CORREA, 2000, p. 87).

Ainda é um desafio garantir que a diversidade possa estar presente na escola; nesse sentido, a Lei 10.639/2003 é fundamental como instrumento para a garantia de um currículo atento à história e cultura africana, afro-brasileira e

cultura indígena. A desconstrução do debate racista no ambiente escolar depende do cumprimento efetivo desse currículo plural. Na atualidade, nem sempre temos de fato a uma educação antirracista, não há pluralidade.

O que se aprende na escola não é a história da África, muito menos a diversidade de povos; a sociedade brasileira foi formada por uma visão eurocentrista, considerando o africano como sem história, cultura, identidade.

Almeida (2019) aponta o racismo na escola como institucional, isto é, a escola é uma instituição que reproduz de forma ativa as práticas corriqueiras de racismo, sem nada fazer. Segundo autor, a instituição deve combater essas práticas, implementando práticas antirracistas efetivas, promovendo diversidade e igualdade, mantendo espaços de debates, promovendo o acolhimento e removendo os obstáculos e conflitos raciais e de gênero

A legislação, como a Lei 10.639/2003, simboliza um marco histórico da luta antirracista no Brasil, e a Lei 12.711/2012 garante a reserva de 50% das matrículas por curso nas universidades públicas do país; são avanços, mas não são suficientes para desestruturar a cultura da discriminação racial.

Jango (2017), ao citar Silva (2021), aponta alguns aspectos que dificultam a valorização e o comprometimento da educação em relação à diversidade étnico-racial. Enfatiza-se a falta de conteúdos direcionados à cultura e história dos negros no currículo; a ausência de professores na construção do documento de Parâmetros Curriculares Nacionais e, sem dúvida, o desinteresse do sistema de ensino e professores, ignorando as discussões e conclusões de estudiosos em livros e palestras acerca do racismo no ambiente escolar.

Os autores Santos e Santos (2021) defendem a valorização da identidade negra e a necessidade de repensarmos o currículo escolar, de forma que a educação seja flexível, favorecendo a autoanálise acerca do conceito de indivíduo em suas construções e reconstruções.

A partir desse recorte, a educação do país poderá combater o racismo, e a escola deve oferecer vencer os obstáculos às práticas antirracistas.

## 2.2 DIALOGANDO COM OUTRAS PESQUISAS: A REVISÃO DE LITERATURA

Ao buscar outras leituras para realizar a revisão de literatura referente ao tema do racismo e da branquitude no contexto escolar, alguns trabalhos na área da Educação e da Psicologia foram encontrados. Porém, um número reduzido de trabalhos contempla a proposta de pesquisa do ambiente escolar com foco na percepção dos professores brancos e sua própria condição de branquitude.

Para dar início à revisão de literatura, buscamos publicações nas bases Scielo e repositórios institucionais das universidades do Rio de Janeiro, Santa Catarina e Maringá. Os critérios de busca dos artigos para a revisão foram: a presença nos títulos das palavras branquitude e educação; presença nos resumos das palavras-chave racismo, educação, branquitude e privilégios. e ser uma pesquisa produzida e escrita nos últimos três anos (2019, 2020 e 2021). Foram localizados sete artigos.

Após uma leitura atenta dos resumos dos trabalhos que atendiam aos critérios de inclusão, verificamos aqueles cujos objetivos eram semelhantes aos nossos. Foram localizados quatro trabalhos e os arquivos obtidos foram:

MARTINS e ZAMORA	Branquitude e Educação: Um Estudo com Professoras de Escolas Públicas	2021
NASCIMENTO	Educação das relações étnico-raciais: Branquitude e Educação das Ciências	2020
ZUBARAN e CRUZ	Curtas metragens e narrativas docentes: problematizando diferença racial e branquitude	2019

SANTIAGO	Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco	2019
----------	---	------

Martins e Zamora (2021) buscaram investigar como educadoras autodeclaradas brancas percebem sua própria branquitude em relação ao seu público na escola, composta em sua maioria de alunos negros, e o impacto dessa diferença racial em sua prática profissional.

O artigo propõe investigar como a branquitude de docentes é percebida por elas, em suas práticas profissionais e implicações na formação. A metodologia do trabalho foi uma revisão bibliográfica e exploratória de estudo em campo; foram escolhidas escolas públicas municipais e as entrevistas eram individuais e com roteiro semiestruturado. O total de entrevistadas foi de dez professoras das áreas de história, artes, português, inglês, matemática, ciência e espanhol.

As autoras, em suas considerações, afirmaram que as dez entrevistadas se reconheciam brancas, autodeclarando-se brancas, mas algumas afirmaram que se identificavam com os alunos não brancos, seja por simpatia ou empatia. Em alguns momentos, declararam sentir-se envergonhadas por serem brancas diante de manifestações de racismo vividas por seus alunos ou refletindo no processo de desigualdade social.

A conclusão da pesquisa mostrou que a diferença racial determinada por fenótipo reflete na formação subjetiva dos estudantes e docentes e todas as entrevistadas, na pesquisa, concordaram com a brancura e seus privilégios.

As autoras apontam para o fato de a pesquisadora ser diferente das entrevistadas, consideram que a condição de igualdade, possivelmente o pacto narcísico (in) consciente da branquitude apresentado pela autora Bento (2002), poderia ser fator determinante na facilidade para expressar opiniões.

Espera-se com o trabalho o favorecimento das discussões das relações raciais nas escolas públicas, integrando a história africana ao conteúdo geral e valorizando a identidade negra.

O trabalho da pesquisadora Nascimento (2020), focado nas relações étnico-raciais e branquitude na educação, buscou investigar as implicações das

percepções de professoras autodeclaradas brancas sobre o significado do que é ser branco para educação das relações étnico-raciais. A autora buscou identificar a relação de branquitude e eurocentrismo na educação, analisando os possíveis efeitos da branquitude para a educação das ciências.

A metodologia utilizada na pesquisa foi a campo-tema, método que valoriza a história e contexto experimentado no processo de investigação e escrita, identificando elementos mais importantes a serem explorados. Método que exige do pesquisador a suspensão de qualquer forma de discriminação.

Participaram das entrevistas e interações professores de diferentes áreas de conhecimento, que atuavam no Projovem Campo Saberes da Terra, com jovens estudantes de comunidades remanescentes quilombolas e indígenas.

Os encontros aconteceram no contexto escolar, com participação da pesquisadora como mediadora em momentos de formação dos professores. Temas como Educação ambiental e contexto político foram abordados e discussões em torno de direitos humanos, meritocracia, racismo, economia, população indígena, mulheres, LGBTQIA+ também foram postas para o debate.

Segundo a pesquisadora, nesse cenário o grupo apresentava suas ideias e percepções; a apreensão desses momentos foi registrada em três momentos: observação das reuniões de planejamento, aulas e entrevistas.

Participaram vinte professores, e apenas quatro não concederam entrevistas, mas concordaram com a participação da pesquisadora em momentos de planejamento e aulas.

Foram dezesseis entrevistas no período de agosto a dezembro de 2019, e todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados, e o roteiro de entrevista foi construído com cinco blocos de perguntas.

A primeira pergunta focava na trajetória de vida, até à docência no programa Projovem Campo. A segunda era direcionada para formação, contribuição e críticas, identidade racial dos professores. A terceira buscava entender a percepção do professor acerca da educação, diferenças e semelhanças dos professores no Projovem Campo e demais espaços de trabalho pedagógico. A quarta questão buscou compreender as relações raciais e o significado de ser branco, negro, índio. Papel do sujeito branco na luta antirracista, vivência com o racismo em sala de aula e ambiente escolar. A quinta e última questão focou no programa Projovem Campo e a ERER (Educação para

relações étnicas raciais), abordando a importância do programa, a reflexão das experiências raciais em sala de aula com os alunos do Projovem campo, expectativas de futuro e percepção de identidades raciais, principalmente a própria.

Nascimento (2020) concluiu que falta consciência ou parcial consciência acerca da própria racialidade por parte dos professores, bem como significado da identidade branca na estrutura social racializada. Apontou a necessidade de romper com a lógica da supremacia branca e problematizar o lugar de privilégio ocupado pelo sujeito branco. Cita a importância de um “despertar” das pessoas brancas, professores autodeclarados brancos com o pacto narcísico nos espaços educativos, refletindo sua condição de branquitude

A pesquisadora ressalta a importância de políticas públicas educacionais afirmativas no acesso da população negra à universidade, mas isso não torna a nossa realidade menos racista, pois são os mesmos brancos que possuem poder sobre o currículo, a produção e conhecimento acadêmico, divulgação de trabalhos acadêmicos e outros. Para a autora, qualquer inclusão na pauta racial é um enfrentamento direto à branquitude, pois os brancos não racistas devem assumir criticamente suas responsabilidades diante do sistema que os privilegia. Não há antirracismo entre pessoas brancas na ausência de uma consciência crítica de sua identidade racial.

Zubaran e Cruz (2019) apresentaram como objetivo do trabalho a tarefa de mapear e problematizar discursos e representações recorrentes acerca das diferenças raciais e da branquitude, em entrevistas com professores da Educação Básica.

A partir das provocações de dois curtas-metragens, *Cores e botas* (VICENTE, 2010) e *Pode me chamar de Nadí* (CARDOSO, 2009), os pesquisadores analisam os discursos e representações das diferenças raciais. A coleta de dados se deu entre os anos de 2016 e 2017, em quatro escolas públicas municipais da cidade de Sapucaia do Sul, Porto alegre/RS

A proposta dos curtas foi abordar a construção da diferença racial e branquitude, e o tema provocou, nos professores, reflexões acerca das representações no espaço da escola. O estudo contribuiu para discutir o impacto das representações de branquitude na formação subjetiva e identidade do

sujeito, estabelecendo modos de ser/parecer branco, e contribuindo para a baixa estima de indivíduos que não possuem os mesmos padrões.

Santiago (2019) apresentou um trabalho que surge das inquietações vivenciadas na trajetória do pesquisador: pedagogo branco que destaca suas experiências das leituras marcadas pela leitura social do corpo. Os dados que apresenta são resultado de uma pesquisa realizada com crianças de zero a três anos de um coletivo infantil, em creche pública do estado de São Paulo.

O autor discorre a respeito da ideia de que a raça deve ser entendida como forjada historicamente para sustentar privilégios, e nesse movimento ele discute a branquitude. Na construção da pesquisa etnográfica, devemos partir da ideia de culturas como itinerantes, ou seja, considerar os processos históricos de deslocamento

Partindo de seus próprios questionamentos, o pesquisador se pergunta: Por que será que as crianças pequeninhas agem desse modo (o autor refere-se à presença de gentilezas e agrados) perto de mim e não se portam do mesmo modo perto de homens negros?

Santiago (2019) faz uma autorreflexão a respeito do seu lugar social de fala, homem branco, identificando as redes de poder que interferem diretamente na sua experiência de mundo. Repensando seu papel como educador, entendeu que a brancura (ser branco) na Educação Infantil cotidianamente reforçava a soberania e o privilégio impostos pelo colonialismo, propiciando às crianças pequenas apenas experiência e contato com determinada história, modelo e estética. Suas conclusões são de que tudo que se distanciava ou se afastava da percepção imposta pelo eurocentrismo era eliminado; a necessidade de se perceber a própria brancura (condição de ser branco) como algo que influencia socialmente a construção das relações, e a força da ideia de que o mundo branco é colocado como a mais legítima forma de ser. A partir desse envolvimento, pode questionar o próprio lugar enquanto pesquisador que estuda as relações étnico-raciais, e entender seu papel político dentro do campo de conhecimento.

Nas quatro pesquisas, destaca-se o entendimento de que a branquitude é reproduzida nas práticas docentes dos entrevistados; os docentes chegaram à autorreflexão a partir das estimulações e incitações dos pesquisadores.

Os questionamentos apresentados conduziram a um estágio de procura de respostas e reflexão da realidade exposta. Isso só foi possível porque o papel do branco foi colocado em evidência, e sua condição foi problematizada.

Também foi possível a partir das leituras questionar a atuação do sujeito branco declarado não racista, rompendo com pacto narcísico e assumindo a responsabilidade, na estrutura social racista, de problematizar o lugar de privilégio ocupado por ele.

Os estudos indicam que as dificuldades de superação da branquitude e de comportamentos racistas são muitas, mas que a escola, sendo lugar de formação, de reflexão crítica, de aprendizado de valores, precisa ser convocada para a discussão das relações raciais. Os educadores brancos precisarão envidar esforços para a superação pessoal de crenças consolidadas no imaginário social para poderem contribuir, de forma significativa e responsável, na transformação da sociedade racista.

### 3 METODOLOGIA

A Psicologia passou a ser considerada como área específica da ciência em 1875. As condições históricas para o surgimento da Psicologia vieram da importância em se pensar o sujeito valorizado pela modernidade. Mas são estas mesmas condições que colocam desafios para esta área científica, pois a exigência da objetividade do conhecimento produzido ocasiona uma cisão entre o objeto e o sujeito cognoscente. A dicotomia que se instala entre objetividade e subjetividade percorre a história da Psicologia, e são tendências críticas atuais que buscam superar esta separação.

O fenômeno psicológico, conteúdos internos, experiências, manifestação, distúrbio denominado de “eu”, aparece nesta perspectiva dicotômica descolado da realidade na qual o sujeito está inserido, descolado do próprio sujeito que o abriga.

Esta é a noção: algo que se abriga em nosso corpo, do qual não temos muito controle; visto como algo que em determinados momentos de crise nos domina sem que tenhamos qualquer possibilidade de controlá-lo; algo que inclui “segredos” que nem mesmo nós sabemos; algo enclausurado em nós que é ou contém um “verdadeiro eu”. (BOCK, 2015, p.29).

Perspectivas críticas afirmam que o fenômeno psicológico se desenvolve ao longo do tempo; o fenômeno não pertence à natureza humana, não é preexistente ao homem, e reflete a condição social, econômica e cultural em que o sujeito vive. Portanto, falar da subjetividade humana é falar da condição do homem, significa a construção interna dos componentes e atividades do mundo externo.

A Psicologia sócio-histórica é uma dessas perspectivas. Faz críticas à visão patologizante que a dicotomia instala, e busca olhar e compreender o sujeito como em processo de constituição permanente, a partir de sua relação dialética com a realidade social na qual se insere. Defende, assim, uma Psicologia não patológica, propõe olhar o mundo, incluído o sujeito, do ponto de vista do real, compreendendo a realidade do mundo em construção e movimento. Faz críticas às abordagens que sucumbiram à dicotomia, olhando o

caminho da Psicologia como pendular: ora se valoriza a subjetividade, ora a objetividade.

A questão estava e está em que, em qualquer dos lados do pêndulo, a compreensão do fenômeno psicológico é incompleta, pois fica sempre faltando o outro lado. Esses aspectos não podem mais ser vistos como oposição um ao outro. Esses elementos são a contradição presente no fenômeno psicológico; enquanto não assumirmos esse movimento existente no interior do próprio fenômeno, não avançaremos na sua compreensão. (BOCK, 2015, p.23)

A Psicologia sócio-histórica, que toma como elemento central as contribuições de Vygotsky, apresenta a possibilidade de superação das visões dicotômicas ao fazer a crítica às condições reducionistas, e incentiva a produção de uma Psicologia dialética. Fundamentada no Marxismo, adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método.

Nesse sentido, concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a Psicologia. (BOCK, 2015. p. 24)

Para dar conta, teórica e metodologicamente, de acompanhar o movimento dos fenômenos, perspectivas críticas trabalham com categorias de análise, compreendidas como sínteses do movimento da realidade, que nos permite ir além do imediato e aparente para compreender algo que está lá, mas não fica evidente de imediato.

Categorias dentro das perspectivas do materialismo histórico-dialético são construtos intelectivos, ideias, abstrações metodológicas, produções do pesquisador, estabelecidas nos processos sociais, em relação com o mundo e interferindo no mundo.

São sínteses teóricas ou construções ideias (abstrações) que representam as determinações constitutivas dos fenômenos; que expressam processos e tem a intensão de explicitá-los e explicá-los, nos ajudando a pensar as relações que constituem os fenômenos. (BOCK; AGUIAR, 2016, p 48).

Como forma de buscar as informações, realizamos a entrevista em uma perspectiva conversacional, como indicada por Gonzalez-Rey (2005):

A conversação é um processo cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-la no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual. A partir desses espaços, o relato expressa, de forma crescente, seu mundo, suas necessidades, seus conflitos e suas reflexões, processo esse que envolve emoções que, por sua vez, facilitam o surgimento de novos processos simbólicos e de novas emoções, levando à trama de sentidos subjetivos. (p.126)

Elaborada para instrumentalizar o pesquisador no processo de apreensão das significações constituídas pelos sujeitos, chegamos na proposta metodológica dos núcleos de significação como instrumento para a análise. Tomamos por base os conceitos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica, para compreensão das significações que são formadas pelo sujeito frente à realidade com o qual se conecta.

Aguiar; Soares; Machado (2015) afirmam que a proposta metodológica tem contribuído para a compreensão cada vez mais crítica do seu uso nas análises de pesquisas, possibilitando apreensão dos pontos pouco coerentes. A necessidade de construção e um procedimento característico se justifica porque, segundo a abordagem teórico-metodológico dos autores, os elementos determinantes das formas de significações não estão ao alcance imediato do pesquisador. Isto é, tornar clara a necessidade de construir um procedimento metodológico que possibilite ao pesquisador apreender o que está além do empírico, e que permita ultrapassar a aparência das palavras.

A pesquisa que se desenvolveu e aqui é apresentada teve perspectiva descriptiva/interpretativa de abordagem qualitativa, apoiando-se nas ideias de Vigotsky, descrevendo o processo investigativo em uma perspectiva sócio-histórica.

A pesquisa de campo terá como objetivo analisar as significações constituídas nas relações raciais, impactos da branquitude no contexto escolar e educação antirracista, por uma professora autodeclarada branca; as entrevistas ocorreram com uma educadora que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Por meio de roteiro semiestruturado e questões abertas pertinentes ao objeto pesquisado, é possível compreender as significações que reúnem significados (mais estáveis e coletivamente estabelecidos e consensuados) e sentidos constituídos pelo sujeito (reúnem as experiências singulares do sujeito com o objeto de significação), formando as significações.

Aguiar; Soares; Machado (2015 p. 61) afirmam que os significados contêm mais do que aparentam, logo o sujeito, constitui e é constituído pela totalidade, dando atenção à relação parte e todo no momento da análise.

Os sentidos e significados, ou seja, as significações produzidas pelo sujeito são históricas, sua subjetividade é única, irrepetível, produz algo da subjetividade, mas ao mesmo tempo é fruto de um processo histórico e social.

Ou seja, se queremos entender o sujeito e suas significações constituídas, precisamos compreender que ele é histórico, e essa historicidade compreende o movimento dialético que constitui esse sujeito. Não há possibilidade de análise crítica sem compreender as múltiplas determinações.

O objetivo geral do estudo é analisar as significações constituídas por uma professora branca, do Ensino Fundamental I, no tocante às relações raciais e os impactos da branquitude no contexto escolar, assim como as possibilidades de uma educação antirracista.

A análise das significações expressas na fala da professora será inserida na totalidade social na qual ela se constituiu e se expressa, evitando a psicologização do processo educacional.

Bock e Aguiar (2016) apresentam contribuições da Psicologia-sócio-histórica para as questões educacionais, rompendo com as visões ideológicas e psicologizantes que marcaram a presença da Psicologia na educação. Apontam que a perspectiva sócio-histórica, fundada em princípios do materialismo histórico e dialético, vai entender os fenômenos humanos como produzidos, constituídos na vida social e, portanto, os elementos da realidade social estarão, obrigatoriamente, presentes na análise das significações expressas pela professora entrevistada.

### 3.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A participação da professora na pesquisa aconteceu de forma voluntaria; a pesquisa não teve como finalidade julgamentos, mas contribuir para o debate das relações raciais e percepções acerca dos significados sociais de um sujeito branco.

Identidade racial branca, origens alemã e italiana, idade 44 anos, tempo de atuação docente catorze anos, professora de Educação Física, ministra aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental I (dos 1º aos 5º anos).

A professora teve sua identidade e local de trabalho preservados. Os encontros aconteceram de acordo com a disponibilidade da professora, foram momentos de trocas entre professora e pesquisadora. O objetivo dos encontros foi instigar situações em que a professora relatasse experiências vivenciadas acerca do racismo no ambiente escolar, e conhecer sua prática profissional com alunos e pares.

O relato detalhado da professora nos forneceu o material necessário para construir a análise das significações.

#### 3.1.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

O instrumento utilizado para obter informações foi a entrevista, baseado na dinâmica conversacional (GONZALEZ-REY, 2005) entre o pesquisador e a entrevistada.

Definimos instrumento de pesquisa tal qual Gonzalez-Rey nos propõe:

(...) toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa (...) representa apenas o meio pelo qual vamos provocar a expressão do outro sujeito; isso significa que não pretendemos obrigar o outro a responder ao estímulo produzido pelo pesquisador, mas facilitar a expressão aberta e comprometida desse outro, usando, para isso, os estímulos e as situações que o pesquisador julgue convenientes. O instrumento privilegiará a expressão do outro como processo, estimulando a produção de tecidos de informação, e não de respostas pontuais. (2005, p. 42-43)

Para realizar essa etapa, organizamos um roteiro de entrevista, pensando sempre na problemática da pesquisa e na produção de material disponível para análise.

Vale destacar que as perguntas direcionadas à professora foram pensadas no intuito de explorar as significações das relações raciais, considerando sua identidade branca e as representações da branquitude e seus privilégios.

De forma sintética, nosso roteiro estava constituído por aspectos que se tornaram questões na entrevista e abarcavam:

1. A escola e o trabalho como professora
2. Presença de atividades relacionadas aos temas étnico-raciais
3. Identidade racial e o trabalho como professora: “eu sou branca”
4. Dificuldades e conflitos
5. O racismo na escola

Buscamos uma ruptura com a epistemologia estímulo-resposta, e caminhamos para a perspectiva conversacional: “(...) o pesquisador desloca-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação que toma diversas formas e que é responsável pela produção de um tecido de informação (...)” (GONZALEZ-REY, 2005, p. 45).

### 3.1.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para a etapa de análise, utilizamos o procedimento de construção de núcleos de significação propostos por Aguiar; Ozella (2013). Parte-se das falas do sujeito entrevistado, a partir de transcrição na íntegra, e destacam-se, posteriormente, palavras ou trechos que se constituem em ponto de partida para o trabalho. A fala deve ser contextualizada na totalidade em que se insere, permitindo que as conclusões demonstrem o sujeito e a realidade educacional e escolar na qual ele se insere.

Os significados constituem o ponto de partida. Mas, por compreenderem que os significados são histórica e socialmente determinados, não se reduzindo a si mesmos, os autores afirmam que eles contêm mais do que aparentam. Por isso, os significados uma palavra não se reduz nem à dimensão linguística do pensamento nem à dimensão intelectual da fala. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.304).

De acordo com Cury (2000), o materialismo histórico-dialético busca na totalidade revelar o movimento histórico e suas contradições, assim como as possibilidades para superação.

De acordo com as orientações de Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015), após as primeiras leituras das falas do sujeito, chegamos à seleção dos pré-indicadores, que mostram indícios, hipóteses para investigar. Os pré-indicadores revelam não o sujeito concreto (história), mas, por meio de indícios que devem ser investigados, apenas o sujeito empírico.

Esse é apenas um momento em que o pesquisador se dedica, por meio de leituras do material de pesquisa-registros de palavras-, ao primeiro inventário das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 62).

Após a seleção dos pré-indicadores, chegamos aos indicadores que reúnem conteúdos selecionados (pré-indicadores) por similaridade ou contraposição. A articulação dos indicadores, por meio dos mesmos critérios, permite a construção de núcleos de significação.

O processo pode ser descrito como avanços analíticos, que têm como meta a apreensão das significações historicamente constituídas, no caso da participante da pesquisa. A análise deve transpor o imediato, buscando sua gênese histórica e aproximando-se do real, entendendo o sujeito a partir de sua fala. Por meio desse processo, é possível chegar nas significações produzidas pelos sujeitos, do mesmo modo que, ao se apreender as mediações constitutivas de tais significações, é possível aprofundarmos também o conhecimento da realidade em questão.

Aguiar e Ozella (2006) afirmam que a reflexão metodológica da apreensão dos sentidos pauta-se na visão que tem seu início no empírico, mas é necessário ir além das aparências, não se acomodar com a descrição dos fatos, buscar explicações a respeito do processo de constituição do objeto, estudando o seu processo histórico.

## 4 DADOS E ANÁLISES

### 4.1 O MOMENTO DA ENTREVISTA E O SUJEITO DA PESQUISA

Meu primeiro contato com a professora aconteceu de forma tranquila; iniciei apontando os objetivos da pesquisa, indicando o interesse nas significações constituídas por ela acerca das relações raciais.

O encontro aconteceu na casa da entrevistada; ela se apresentou, comentando da sua formação e tempo de atuação, contando experiências que viveu em escolas distintas, rural e centro.

Afirmou várias vezes que adora trabalhar as matrizes africanas e indígenas curriculares, porém, tem enfrentado ao logo dos anos alguns desafios para atuar.

Ela se autodeclara branca, quarenta e quatro anos, com catorze anos de experiência em Educação Básica, professora de Educação Física, ministra aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental I (dos 1º aos 5º anos), em escola de uma cidade do interior paulista.

À medida que as perguntas eram mais específicas quanto às questões de branquitude e seus privilégios, a pesquisadora observou na docente um certo incômodo, mas sem que interferisse no andamento da conversa.

### 4.2 ANÁLISE - NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

A seguir, apresentamos os núcleos de significação construídos no trabalho de análise. Estão elencados em quadro, e segue o título da inserção dos pré-indicadores (falas da professora), nos quais destacamos partes que consideramos essenciais na fala. Para o título dos núcleos, procuramos compor o eixo da significação e uma frase do sujeito que a sintetiza (a frase aparece com aspas).

Os núcleos construídos são três:

**Núcleo 1 Racismo na escola – “É complicado porque a gente tem muito negro.”**

Este núcleo reúne falas que fazem referência ao trabalho na escola e as possibilidades e dificuldades de realizar o trabalho que inclua a questão racial.

INDICADORES:

- Incentivo e apoio da direção
- Presença negra na escola
- Dificuldades criadas pelos conteúdos que vêm de casa (religião, preconceito)

**Núcleo 2 A formação do preconceito- “A gente percebe que é algo que vem de casa.”**

Este núcleo reúne falas que trazem a significação da importância da relação escola-família. A interferência dos pais/família nos trabalhos e atividades da escola; a dificuldade de realização de algumas atividades que aproximam as crianças e permitem socialização na diversidade.

INDICADORES:

- Preconceito é algo que vem de casa
- Criança não tem preconceito; a família instala
- Sem integrar a família com a escola não se consegue um bom trabalho

**Núcleo 3 Brancura e branquitude – “Branca do jeito que sou... Nunca tive preconceito.”**

Este núcleo reúne falas que trazem as significações em relação à condição autodeclarada de ser branca e em relação ao preconceito racial (racismo)

INDICADORES:

- Eu sou branca
- Nunca tive preconceito
- Não sei se tem vantagem ser branca.
- Por que achar que pode ser melhor do que o outro?

Apresentamos os três núcleos de forma seguida, e trazemos nossas contribuições, que buscam sintetizar e permitir a compreensão das significações. Ao final do capítulo, apresentamos as conclusões da pesquisa.

**NUCLEO 1 RACISMO NA ESCOLA – “É complicado porque a gente tem muito negro.”**

*Haaa, eu trabalhei 9 anos em uma escola muito boa e lá a gente conseguia trabalhar todo tipo de... de, como é que fala? É... toda parte cultural conseguia trabalhar porque a direção da escola ajudava muito né?*  
**Incentivava**

Era escola de periferia, distante né? É praticamente uma escola rural no bairro do XXXX, EMEF XXXX. Então trabalhei 9 anos, **lá conseguia trabalhar, a gente conseguiu trabalhar muito a parte cultural**, tanto a parte africana e japonesa, porque lá também tinha descendência japonesa, trabalhava também a parte japonesa, cultura... Mais porque a diretora..., **a gente tinha uma pessoa na direção da escola que incentivava muito isso**

Sim, sim. **Era negra né? Então ela ajudava muito e ela pedia muito pra gente trabalhar**, tanto é que a gente tem, eu tenho registros de várias apresentações com tema africano, né? Que a gente trabalhou ...

**Não, cada professor trabalhava da sua forma que conseguia**, ela assim... incentivava muito desfile afro, éee coreografias né? Que a gente trabalhava tanto na ginástica como dança africana, então **a gente fazia uma mistura né?**  
**De tudo isso, mais por quê? Por que a direção ajudava também né?**

Sim, nove anos. Agora depois de nove anos eu vim para o distrito de XXXX, que **hoje é a escola de ensino fundamental, que agora foi desmembrada e ali eu já senti muita dificuldade**. Porque ali é **uma comunidade mais evangélica**, então **pra gente trabalhar a parte cultural afro ou qualquer cultura diferente do que eles acham que é legal, a gente não consegue...**

**Sim (já presenciei conflitos, assim de relações raciais, de racismo).** Entre as crianças na verdade né? Porque **é complicado nessa unidade escolar, a gente tem muito negro.**

Sim, nessa escola atual éee.. Mas a gente também tem muitos brancos e mais assim... **A minoria que quer se sobressair pela criança que é mais pobre**, que ela não tem condições **e a gente já presenciou de um aluno branco, querendo éee.... A gente fala tirar sarro do aluno negro, pelas condições que ele vive, pela situação dentro da unidade escolar**, então assim éee....

A gente conseguiu contornar na própria situação, lógico que a gente encaminha para direção porque eu acho, que já é algo que não cabe só ao professor resolver e sim também, eu acho que cabe a direção.

Porque teoricamente teríamos que ser **Estado laico, a escola, a pluralidade cultural e religiosa é tamanha, que não era pra ser exigido da criança que ela não participe por causa da religião.**

#### **A maioria (dos professores da escola) é branca**

Eu já cheguei a dar aula até o 6º ano, mas eu prefiro os pequenos. Fundamental porque **eu acho mais fácil, não mais fácil, mas você consegue atingir melhor a criança até o 5º ano.** Porque **a partir do 5º eles começam a ter pré-conceito de várias coisas que a gente já não consegue assim, conversando, mostrando.... Não consegue atingir essa criança.**

Mas se a gente pega desde pequeno do 1º ao 5º ano você já consegue **moldar essa criança para ser um cidadão de bem.**

Na outra unidade escolar não (senti dificuldades de trabalhar cultura afrodescendente), porque **a gente tinha quem nos desse respaldo também.**

Exatamente, tem muita coisa por exemplo, festa junina, dentro da escola nós não podemos é venerar santo algum, a **festa junina é uma festa cultural de cultura do interior do estado, na verdade é mais pra você celebrar com as crianças.** E a gente tem muita dificuldade porque tem muita criança que não participa, justamente porque os pais acham que não é para celebrar santo.

É que a gente precisa trabalhar aquilo que está lá na educação física, matrizes indígenas e africanas, não conseguimos, **porque a gente não tem quem dê respaldo para que aquilo seja aplicado na unidade escolar**

#### **Núcleo 2 A formação do preconceito- “A gente percebe que é algo que vem de casa.”**

Sim, nessa escola atual éee.. Mas a gente também tem muitos brancos e mais assim... A minoria que quer se sobressair pela criança que é mais pobre, que ela não tem condições e a gente já presenciou de um aluno branco, querendo éee.... **A gente fala tirar sarro do aluno negro, pelas condições que ele vive, pela situação dentro da unidade escolar, então assim éee....**

**Foi muito triste ver isso, mas a gente percebe que é algo que vem de casa.**

Sim. Porque a gente fala, que a criança não tem preconceito, quem instala o preconceito na cabeça da criança é a própria família. É o meio que ela convive. Caso contrário você só vê as crianças brincando umas com as outras, sem problema algum.

Achar um meio para também puxar a família para dentro da escola, para entender que isso não é atitude de criança.

Só nesta escola que eu estou tendo um pouco mais de dificuldade porque a religião faz com que as crianças se afastem dessas atividades, mas assim eu nunca sofri nada com relação a isso

Porque assim, eu sempre falo que a família deve ser resgatada dentro da unidade escolar, eu acho assim, a família se distanciou muito das escolas, é um lugar ou outro que você ver que os pais estão sempre juntos, estão preocupados com o filho dentro da unidade escolar.

Então eu acho assim, a gente precisa trabalhar a família, a estrutura familiar pra você conseguir atingir seu aluno, porque muitas vezes a gente fala que dá murro em ponta de faca

**Porque a gente não tem o respaldo da família** para fazer qualquer outra coisa, a partir do momento que os pais não estão juntos, que os pais não trabalham juntos, porque é um trabalho em conjunto. A gente não vai conseguir atingir...

Porque você fala agora com a criança, cinco minutos depois tá fazendo de novo. **Por que quem é você, diferente da família dele?**

Eu não tive que parar, mas assim infelizmente ter que “excluir” a criança, porque assim, a gente tem muita criança evangélica dentro da escola e essas crianças amam participar de tudo que a gente faz, mas se os pais ficam sabendo, os pais não deixam as crianças participarem, isso é uma judiação né?

Então assim, eu sempre tento colocar todos, faço de um tudo para que todos participem, só que na hora que pais sabem do que tá acontecendo eles proíbem as crianças de participarem

Agora nessa unidade que estou hoje, eu já não consigo. Porque primeiro, já esbarra exatamente na situação, **têm muitos evangélicos, a religião aqui predomina.**

Exatamente, tem muita coisa por exemplo, **festa junina, dentro da escola nós não podemos é venerar santo algum**, a festa junina é uma festa cultural de cultura do interior do estado, na verdade é mais pra você celebrar com as crianças. E a gente tem muita dificuldade porque tem muita criança que não participa, justamente porque **os pais acham que não é para celebrar santo**.

**Núcleo 3 Brancura e branquitude – “Branca do jeito que sou... Nunca tive preconceito.”**

Aí é complicado, porque assim... Sou de descendência alemã e italiana né? **Branca do jeito que sou, mas sempre gostei da cultura afro, sempre gostei de diversas culturas na verdade**, gosto muito de trabalhar a cultura afro, músicas africanas dentro da escola. Éee....

**Nunca tive preconceito**, assim nunca sofri preconceito por tentar fazer isso, **mesmo eu sendo branquela mas nunca tive esse problema**.

**Branca, sou branca.**

**Olha ,se teve, eu sinceramente não percebi, eu tento sempre tratar todos da mesma forma, se aconteceu, eu realmente não percebi**. Porque assim, **todo mundo é igual e não é a cor da pele que vai diferenciar alguma coisa ou privilegiar alguém**, porque sempre tentei fazer as coisas de uma forma mais clara possível e nunca tentei passar **por cima de ninguém por ser branca ou qualquer outra coisa**.

Porque assim, em poucas vezes que intervi com relação a isso, **a minha fala sempre foi, por que você se acha melhor do que o outro? O que você tem que acha que pode ser melhor que outro, a ponto de externar, falar o que você falou?**

**Então assim, se privilegia o não ser branca, não sei se ajudaria ou não**, mas eu tento me pôr no lugar do outro que recebeu a ofensa.

**Da mesma forma que eu não gosto que fiquem me chamando de branquela, sabe? Se torna um pouco pejorativo por eu ser branca**. Porque eu já tive que escutar me chamar de polaca, branquela e assim dependendo da situação eu também não gosto

**Por que eu vou deixar o outro chamar de negrinho? Sabe? Então não tem, não me cabe aceitar, escutar e ficar quieta.** Então não sei se tem vantagem ou não, sinceramente...

Analisando os núcleos:

**Núcleo 1-** Este núcleo reúne as falas de Luiza, que apontavam para o trabalho na escola com o tema das relações étnico-raciais. Apresenta ainda as falas que contam as situações de racismo na escola, as dificuldades para lidar com elas e as tentativas ou ações realizadas.

Luiza indica que na primeira escola em que atuou, trabalhou esta questão em sua disciplina (Educação Física), trazendo questões culturais para os alunos.

Relatos de situações de racismo e de intervenção e mediação diante das manifestações significadas por Luiza como contribuições para uma educação antirracista. Luiza informa que não participou de nenhuma formação de diversidade étnico-racial, mas não apresentou nenhuma resistência em desenvolver conteúdo das questões étnico-raciais como compromisso de repensar o papel da escola diante do racismo.

Jango (2017) comenta que na condição das relações raciais desiguais se faz presente não somente uma prática pedagógica cerceada pelo racismo, mas também um currículo que oriente a prática docente.

No contexto das relações raciais desiguais, se faz presente, portanto, não somente uma prática pedagógica cerceada pelo racismo, mas também um currículo que orienta e respalda essa prática. Esse currículo, por sua vez, só contempla o conhecimento que faz referência aos padrões brancos de cultura e agrega apenas a história pela perspectiva dominante que exclui ou sub-representa os demais sujeitos históricos e suas trajetórias. (JANGO, 2017, p.44).

Luiza, ao falar de seu trabalho na primeira escola, avalia que só foi possível desenvolver as atividades e conteúdos referentes ao tema das relações raciais porque havia uma diretora que incentivava o trabalho, possibilitando as condições para explorar o conteúdo cultural africano. Luiza valoriza positivamente essa experiência e o importante papel da diretora. Desde o início da vigência da Lei nº 10.639, em 2003, a temática afro-brasileira se tornou obrigatória nos currículos de Ensino Fundamental e Médio. A garantia de

cumprimento desse currículo permitiria ações pontuais de combate ao racismo. A formação de professores e a oferta de material didático específico são ações fundamentais para uma educação antirracista.

As narrativas apresentadas são vivências de uma professora branca, que afirma gostar da história e cultura afro-brasileira e, portanto, introduz como conteúdo no currículo escolar; lamenta algumas vezes não ter abertura, por parte da escola e/ou direção, para desenvolver um currículo que apresente e valorize a identidade negra.

A insatisfação de Luíza mostra uma ausência de políticas públicas e ações pontuais na condução do currículo. De acordo com Jango (2017), a educação deve desempenhar uma prática articulada com a realidade étnica, cultural e social, para que a criança construa sua identidade valorizando a si e seu grupo de origem, ampliando seu universo cultural e desempenhando seu papel de cidadão.

No que se refere às aulas trabalhadas, a entrevistada afirma que conseguiu desenvolver ótimos projetos com o apoio da gestão escolar. As oficinas pedagógicas foram os espaços de acesso para trabalhar apresentações, movimento, danças e confecção de vestimentas das tradições africanas, importante estratégia de valorização da beleza negra.

Luiza pontuou como importante desenvolver aulas e projetos que tragam uma reparação histórica, pontuando direitos e repensando a reprodução do racismo na escola. Para isso, argumentou que é necessário formação docente e apoio da gestão. “É que a gente precisa trabalhar aquilo que está lá na educação física, matrizes indígenas e africanas, não conseguimos, porque a gente não tem quem dê respaldo para que aquilo seja aplicado na unidade escolar.” (Frase de Luiza)

Luiza indica com estas considerações que o trabalho com o tema não é de recepção fácil por parte da escola e das famílias, em especial por parte das pessoas brancas.

Exatamente, tem muita coisa por exemplo, festa junina, dentro da escola nós não podemos é venerar santo algum, a festa junina é uma festa cultural de cultura do interior do estado, na verdade é mais pra você celebrar com as crianças. E a gente tem muita dificuldade porque tem muita criança que não participa, justamente porque os pais acham que não é para celebrar santo. (Fala de Luíza)

Como indica Bento (2018), o legado da escravidão para os brancos é um assunto que se deseja evitar, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação da força de trabalho escrava de quatro séculos. Estas dificuldades pedem apoio dos gestores para serem superadas.

Cabe destacar que Luiza, ao registrar a avaliação positiva do papel da diretora de uma das escolas em que trabalhou e pôde desenvolver o trabalho que deseja, destaca a informação de que esse trabalho só foi possível porque a diretora era negra: “Sim, sim. Era negra, né? Então ela ajudava muito e ela pedia muito pra gente trabalhar, tanto é que a gente tem, eu tenho registros de várias apresentações com tema africano, né? Que a gente trabalhou ...” (Frase de Luiza)

... devemos lembrar, que a escola enquanto parte intrínseca da sociedade reproduz muitas vezes o que é legitimado fora dela. Além do que os professores reprodutores de uma lógica racista foram infelizmente educados, também, por meio dessa cultura de discriminação. (JANGO, 2017, p.49).

Jango (2017) afirma que não estamos isentando o professor do seu erro de não valorizar a diversidade étnico-racial, mas pontuando o quanto difícil é a questão do preconceito racial no país.

Há um reconhecimento, por Luiza, da importância do trabalho na escola com as questões étnico-raciais; no entanto, não há uma ênfase ou mesmo a presença da ideia de que a escola necessita adotar um Projeto Pedagógico antirracista. A questão dos debates e atividades são como de responsabilidade dos professores e dos gestores, que devem fazer o que conseguirem ou acharem melhor. Há uma redução do individual, cabendo a cada professor e gestor a responsabilidade por trazer o tema para a escola. Além disto, há, neste pensamento, a ideia de que a tarefa de incentivar e realizar o trabalho é “dever” dos negros; embora se reconheça que há o incentivo e possibilidades quando a gestora é negra.

A ausência de um Projeto Pedagógico que incluía as questões étnico-raciais leva à aceitação da pressão das famílias por outras prioridades (questões religiosas).

O ensino de história, ao priorizar a construção da identidade nacional, tem sido bastante omissos no tocante à valorização das culturas das minorias étnicas. Constatamos, também, que a falta de conhecimento das peculiaridades e das especificidades regionais, em um país de continentais dimensões, bem como dos elementos referenciais das culturas silenciadas<sup>2</sup> de índios, negros e imigrantes nos currículos escolares têm contribuído para a formação de preconceitos e estereótipos por parte dos próprios brasileiros. (FERNANDES, 2005, p.378).

Fernandes (2005) comenta que apesar do fato incontestável de sermos, em virtude da nossa formação histórico-social, um país multirracial e pluriétnico, a escola ainda não aprendeu a conviver com essa realidade, e aponta um currículo e ensino de livros didáticos que mostram uma condição da cultura considerada superior e civilizada europeia. O pensamento colonizado é hegemônico e carrega consigo a força do racismo.

No estudo de Fanon que apreendemos da obra Pele Negra, Máscaras Brancas, verificamos que o processo de colonialismo deixa nas comunidades negras que foram vítimas das suas sevícias, bem como nos mestiços um forte impacto psicológico. Fanon nos fala do papel da linguagem no desenvolvimento de relações de dominação colonial onde se analisa o status que a língua e a cultura do colonizador assumiram no cotidiano do colonizado bem como nas relações dos colonizados com os colonizadores. Fanon também aponta que na medida em que os valores culturais da metrópole são assimilados pelo colonizado negro, ele valoriza superestimadamente a cultura europeia, fortalecendo-se, com isso, a desvalorização das culturas dos negros, ou simplesmente, a total destituição cultural do negro o que corroborou com a ideia, difundida pelo colonizador, de que havia ausência de civilização entre os povos colonizados. (SANTOS, 2022, p. 56).

**Núcleo 2** Luiza, ao apontar racismo, discriminação e condição de pobreza associado ao negro, sua opinião é de que o racismo se desenvolve, aparentemente, fora do contexto escolar, uma vez que há o racismo no convívio familiar, nas relações sociais em geral, porém, tem clareza da reprodução do racismo no interior da escola.

As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (ALMEIDA, 2019, p.47).

Cabe à escola desenvolver um ambiente diverso e antirracista; é na escola que as crianças, adolescentes e jovens enfrentam, diariamente, oportunidades desiguais. As estatísticas comprovam essa exclusão; está patente no número de abandono do sistema educacional, reprovação e defasagem idade/série. Em contrapartida, a mesma escola que gera barreiras e segregações pode confrontar o racismo rompendo com as barreiras raciais que atingem o ambiente escolar.

Sim. Porque a gente fala que a criança não tem preconceito, quem instala o preconceito na cabeça da criança é a própria família. É o meio que ela convive. Caso contrário você só ver as crianças brincando umas com as outras, sem problema algum. (Fala da Luiza)

A escola deve ser um instrumento de combate ao racismo, priorizando e investindo em práticas educacionais antirracistas e promovendo a reflexão de igualdade e diversidade. Almeida (2019) afirma que as instituições que ignoram conflitos raciais e sexuais em suas práticas corriqueiras, sobretudo o racismo e a violência explícita, torna-se uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas.

O fato de culpar a família é algo perigoso, pois a desconstrução do racismo é papel de toda sociedade e precisa ser debatido. "... a criança não tem preconceito, quem instala o preconceito na cabeça da criança é a própria família". (Fala da Luiza)

Essa é a aparência da questão; na frase da professora em que cita que o racismo é a família que instala, podemos apontar uma visão superficial do contexto. Não podemos ignorar o fato de que a família está inserida em uma sociedade racista historicamente, logo, as condições objetivas para essa família refletir além do que está posto são limitadas.

Almeida também assevera (2019) que o racismo é uma decorrência da estrutura social, do modo “normal” a partir do qual se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo considerado uma patologia social ou desorganização institucional. “Então assim, eu sempre tento colocar todos, faço de um tudo para que todos participem, só que na hora que os pais sabem do que tá acontecendo eles proíbem as crianças de participarem.” (Fala da Luiza)

A escola deve assumir o compromisso de articular esse espaço de debate e desconstrução. Para refletir a respeito das barreiras, precisamos questionar quais reflexões os pais têm evitado; escola deve justamente fornecer elementos para a discussão da relação da sociedade e o racismo.

Almeida (2019) afirma que a tarefa de uma sociedade democrática deve, mais do que combater o racismo, eliminar o peso da raça no tocante à liberdade do indivíduo, desconstruir os privilégios raciais e instituir o “império da lei”.

A escola deve ser compreendida como um espaço contraditório, pois como instituição social reproduz valores e formas de pensamento hegemônicas, permitindo que o racismo se desenvolva e se apresente em sua “forma escolar”, ou seja, nos conteúdos dos livros didáticos, nas expressões e falas de todos aqueles que compõem o coletivo da escola, nas brincadeiras e apelidos, nas condutas. Mas é ao mesmo tempo essa ferramenta social potente para o desenvolvimento de um conhecimento crítico que permita compreensão e explicação para os valores hegemônicos, oferecendo subsídios para a superação deles. Neste sentido, Cortella (1998) nos ensina a pensar a escola e a educação a partir de uma noção otimista crítica, superando o otimismo ingênuo (que a pensa como redenção e solução para todos os problemas), e o pessimismo ingênuo (que a lê somente como formadora de mão de obra e transmissora da ideologia dominante). Queremos a escola como possibilidade, com todas as suas contradições.

As significações constituídas por Luiza, neste campo, falam de uma escola potente, mas que sofre e se torna incapaz, por receber crianças e jovens que carregam “os defeitos” de casa e da sociedade. Uma escola significada como isolada da sociedade, de seus valores, que necessita das “boas intenções” de professores e gestores para realizar seu trabalho educativo.

**Núcleo 3** As falas de Luiza e as significações constituídas nos encaminham a uma ideia de branquitude pensada apenas como uma condição ou aparência pessoal, deixando de lado toda a construção social da branquitude: o lugar dos brancos construídos socialmente, os privilégios, a valorização. O lugar negro é reconhecido como inferiorizado socialmente, recebendo ofensa e sendo vítima da discriminação e do preconceito. Mas o branco surge, como muitas pesquisas demonstram, como desracializado.

Então assim se privilegia ou não ser branca, não sei se ajudaria ou não, mas eu tento me pôr no lugar do outro que recebeu a ofensa. Da mesma forma que eu não gosto que fiquem me chamando de branquela, sabe? Se torna um pouco pejorativo por eu ser branca. Porque eu já tive que escutar me chamar de polaca, branquela e assim dependendo da situação eu também não gosto. Por que eu vou deixar o outro chamar de negrinho? Sabe? Então não tem, não me cabe aceitar, escutar e ficar quieta. Então não sei se tem vantagem ou não, sinceramente... (Fala de Luiza).

Bento (2002) comenta que evitar focalizar o branco é evitar as diferentes dimensões de privilégios; inevitavelmente o branco terá privilégios, até mesmo na situação de pobreza o branco terá seu privilégio simbólico de brancura: “Porque assim, todo mundo é igual e não é a cor da pele que vai diferenciar alguma coisa ou privilegiar alguém, porque sempre tentei fazer as coisas de uma forma mais clara possível”. (Fala de Luiza)

A ideia de que somos iguais joga o preconceito racial para debaixo do tapete, não somos iguais. Naturalizar ou atenuar o racismo reforça as desigualdades sociais e raciais.

Para Silva (2017), o reconhecimento de que o racismo permeia as relações na sociedade brasileira indica a necessidade de conhecer a história do país, para compreender como as relações sociais foram estabelecidas, e ouvir o outro a partir do seu contexto histórico.

Discutir a condição de branquitude é tarefa de toda sociedade; cabe aos brancos se colocarem à disposição para o debate.

Eles reconhecem as desigualdades raciais, só que não associam essas desigualdades raciais à discriminação e isto é um dos primeiros sintomas da branquitude. Há desigualdades raciais? Há! Há uma carência negra? Há! Isso tem alguma coisa a ver com o branco? Não! É porque o negro foi escravo, ou seja, é legado inerte de um passado no qual os brancos parecem ter estado ausentes. (BENTO, 2002, p. 27)

É importante destacar que Luiza é favorável aos conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira e às políticas públicas de inserção social. Como educadora, procura combater as formas de discriminação racial dentro do contexto escolar, porém, quando se trata de identificar sua racialidade e privilégios, Luiza não associa nem reconhece que tais desvantagens estão

ligadas ao seu status de pessoa branca. “Nunca tive preconceito, assim nunca sofri preconceito por tentar fazer isso, mesmo eu sendo branquela mais nunca tive esse problema”. (Fala de Luiza)

Luiza aponta que não sofreu preconceito, mas sabemos que o preconceito racial que sofre uma pessoa negra vai além do que tentou expressar Luíza.

Melo e Schucman (2022) afirmam que ainda que o sujeito branco tente renunciar à sua brancura, isso não é possível, pois há todo um sistema hierárquico de poder que alimenta essa lógica dos aspectos da brancura. Mas a questão central está em que a branquitude não é trazida para a cena, e o racismo acaba envolvendo apenas um segmento da sociedade: o negro. Este processo acaba naturalizando os privilégios obtidos pelas pessoas brancas, exatamente pelo fato de serem brancas. Trazer a categoria da branquitude para o debate permita análises críticas e ressignificações. Sem dúvida, é tarefa da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca das significações constituídas a respeito das relações étnico-raciais por uma professora branca, nosso estudo permitiu inferir alguns aspectos que passamos a indicar, e que, apontados a partir da fala de Luiza, podem ser considerados representativos das significações partilhadas pelo coletivo em nossa sociedade:

- O tema das relações étnico-raciais é ainda pouco confortável, em especial para as pessoas brancas, e Luiza evidenciou este desconforto, sem se furtar à conversa. Ao contrário, indicou disposição e orgulho com as atividades que desenvolveu e desenvolve em sua prática docente.
- Luiza espera que os negros tenham iniciativa no enfrentamento ao racismo, e mostra-se disponível para caminhar junto. O combate ao racismo aparece como tarefa do segmento negro da sociedade.
- A entrevistada traz aspectos e elementos da cultura afro sem mostrar reflexão a respeito se eles são ou serão suficientes para caracterizar uma educação antirracista. Assim, atividades esporádicas ou não, mas não organizadas em um plano pedagógico, são tomadas como aspectos de uma educação antirracista.
- Não basta não ser racista; é preciso ser antirracista. Esta máxima não é ainda evidente para Luiza. Mas a professora tem a preocupação com a construção de uma escola que deverá contribuir para isto. Mas Luiza não relaciona esta meta com a necessidade de um Projeto Pedagógico para uma escola antirracista. Um projeto que reúna as atividades do coletivo de docentes da escola, que oriente todas as atividades e atravesse, como tema transversal, todos os conteúdos e atividades da escola. A tarefa não é individual, como nos parece ser a significação constituída por Luiza. Torna-se uma iniciativa de cada um, e uma responsabilidade também individual. É preciso colocar a educação antirracista como projeto da escola.

- O lugar de branca de Luiza não é tomado como um lugar confortável, mas não indica ou percebe os privilégios que tem recebido pela cor de sua pele. Se vê como alguém que é, também, vítima de discriminação e preconceito. Este aspecto reduz a força da visão antirracista de Luiza, para apresentá-la como alguém que combate a discriminação e o preconceito nas relações na escola, impedindo que chegue à conclusão de que há racismo na escola. Estes aspectos ficam amenizados. Entender o processo histórico e a lógica que fortalece a branquitude, assim como as relações de poder que determinam o racismo e a desigualdade racial, exige que voltemos nosso olhar para o ambiente escolar, pois ali se pode incorporar o conhecimento das culturas afro-brasileiras e ir além da obrigatoriedade da Lei 10.639 na Educação Básica, tornando visível a questão da discriminação dos negros e índios e transpondo o processo de escravização.
- Luiza trabalha como professora para a construção de relações harmoniosas, mas parece acreditar que a boa vontade resolverá a questão. Acredita que o que não avançar com o trabalho da escola é de responsabilidade das famílias e da sociedade em geral, que são racistas. A escola aparece, assim, como um lugar, a princípio, purificado. Não significa a escola como instituição social, imersa e a serviço de um conjunto social que tem interesses e valores. Esta significação atribuída à escola parece ser o maior empecilho para a defesa do antirracismo como projeto institucional da escola.

A escola é lugar de transformação. Educar é transformar a partir de reflexões, informações, conhecimentos e debates que permitam um novo modo de ler o mundo, de compreender seus fenômenos e de planejar e participar da mudança.

Entendemos que esse processo deve ser iniciado nas salas de aulas e seguir para toda a dinâmica escolar. Discutir o racismo e suas práticas, atentos às questões que envolvem os grupos étnicos raciais, fugir da concepção simplista e superficial que toma todas essas questões como naturais, passando a compreendê-las como ligadas a um processo histórico de escravidão e

desigualdades raciais é, sem dúvida, uma possibilidade e uma tarefa necessária da escola.

Precisamos dar visibilidade à lógica e ao discurso que sustentam essa realidade, incentivando as pessoas a questionarem seus próprios privilégios, engajando-se em lutas por direitos para todos, que é o reverso dos privilégios. Ignorar a pirâmide de hierarquização dos grupos sociais não rompe com o ciclo de dominação, essa omissão só sustenta os valores e objetivos da branquitude.

Ousamos concluir, por ora, nossas reflexões com a ideia de que a significação da escola como lugar de proteção da infância, de um educar abstrato e sem finalidade relacionada à sociedade na qual essa prática se insere, como uma instituição da sociedade a serviço dela, marcada por relações e interesses de segmentos hegemônicos da sociedade, em relação aos quais os educadores deverão posicionar-se, tem sido um fator impeditivo para o avanço de uma EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

AGUIAR, W. M. J.; & OZELLA, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência E Profissão**, 26 (Psicol. cienc. prof., 2006 26(2)), 222–245. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2015, v. 45, n. 155, p. 56-75. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053142818>>. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053142818>. Acesso em: 9 nov. 2021.

AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (orgs.) **A Dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2018.

AGUIAR, W. M. J. de.; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos De Pesquisa**, 51(Cad. Pesqui., 2021, 51). Acesso em: 9 nov. 2022. <https://doi.org/10.1590/198053147305>

CRUZ, Priscila. MONTEIRO, Luciano. (Org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/2021/07/Anuario\\_21final.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf). Acesso em: 12 nov. 2021.

BARBOSA, Alexandre de Freitas. **A formação do mercado de trabalho no Brasil: da escravidão ao assalariamento**. Campinas, 2003. Tese (Doutorado em Economia) Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas.

BARROS, S. A. P. de. A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 4, n. 2 [8], p. 289-296, Acesso em: 14 fev. 2012.

BASTOS, M. H. C. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). **Cadernos de História da Educação**, [S.I], v. 15, n. 2, p. 743-768, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/35556>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BOCK, Ana Mercês. A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, Ana Mercês et al. (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2015

**BRASIL. Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)> Acesso em: 07 de dez. 2022

**BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivel\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://planalto.gov.br/ccivel_03/leis/2003/L10.639.htm) . Acesso em: 07 dez. 2022

CARDOSO, D. (2009). **Pode me chamar de Nadí** [arquivo de vídeo]. Ceará, BA. Recuperado em 3 de fev., 2018 de <https://www.youtube.com/watch?v=HNmizIrjQKU&t=6s>. Acesso em: 25 ago. 2022.

CARDOSO, C. D. L. R. **A branquitude como entrave a implementação da Lei Federal 10.639/03 na educação infantil**. Educação, [S. I.], v. 46, n. 1, p. e47/1–28, 2021. DOI: 10.5902/1984644444389. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/44389>. Acesso em: 25 ago. 2022.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (orgs). **Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis RJ: Ed. Vozes, 2018

CORTELLA, Mario S. **A escola e o conhecimento**. São Paulo: Instituto Paulo Freire e Cortez Editora, 1998.

COSTA, A. M. A violência como marca: a pesquisa em história. In: SCWARCZ, L. M.; REIS, L. V. S. (Orgs.). **Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 81-91.

Conselho Federal de Psicologia **Resolução CFP nº 018/2002**. Recuperado de [http://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2002/12/resolucao2002\\_18.PDF](http://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2002/12/resolucao2002_18.PDF). Acesso em: 25 ago. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia** 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008. (Col. Primeiros Passos)

CRY, C. R. J. **Educação e contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 2020.

DE SOUZA, E. Q.; DINIS, N. F. Imagem, branqueamento e branquitude nas escolas de educação infantil. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, [S. I.], v. 7, n. 1, p. 278-301, 2018. DOI: 10.22481/rbba.v7i1.4072.

Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/4072>  
Acesso em: 23 ago. 2022.

DIANGELO, Robin J. **Não basta não ser racista: sejamos antirracistas**. São Paulo. Faro editorial, 2018

Extensão PUC Minas [recurso eletrônico] **da palavra à ação: esperançar**, (com) partilhar e democratizar / organizadora: Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros. Belo Horizonte: PUC Minas, 2021.

FATTORI, Vinicius. **Em favor da liberdade**: ensaios abolicionistas e a crise de legitimidade da escravidão. 2015. 124 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/140253>>. Disponível em: 24 ago. 2022.

GONZALEZ-REY, Fernando L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade – os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

IBGE- instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Retratos a Revista do IBGE. **Somos todos iguais? O que dizem as estatísticas**, n. 11 p. 3-26, mai. 2018 [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf). Acesso em: 2 nov. 2021.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidade. **Caderno Cedes**, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez., 2005.

FONSECA, M. V. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica </b> **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 2, n. 2 [4], p. 123-144, 16 fev. 2012.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 51. ed. São Paulo: Editora Global, 2006.

GOMES, Laurentino. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.v. 1.

MARTINS, Anna Luiza Barboza; ZAMOR, Maria Helena Rodrigues Navas. **A Branquitude e Educação**: Um Estudo com Professoras de Escolas Públicas Estudos e Pesquisas em Psicologia 2021, V. 02. doi:10.12957/epp.2021.61048 Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/61048> Acesso em: 25 ago. 2022.

MELO, W. DA C.; SCHUCMAN, L. V. Mérito e mito da democracia racial: **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, p. 14-23, 1 fev. 2022.

NASCIMENTO, Carolina Cavalcanti do. **Educação das relações Étnicos-raciais**: Branquitude e Educação das Ciências. 2020. Tese (Doutorado) - UFSC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

NUNES, S. da S. **Racismo no Brasil**: tentativas de disfarce de uma violência explícita. **Psicologia USP**, [S. I.J, v. 17, n. 1, p. 89-98, 2006. DOI: 10.1590/S0103-65642006000100007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/41882>. Acesso em: 18 maio 2022.

PARRON, T. Revolução Industrial e circuitos mercantis globais: a crise da escravidão no Império britânico. **Revista USP**, [S. I.J, n. 132, p. 185-212, 2022. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i132p185-212. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/196279>. Acesso em: 14 jan. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RONCA, Antônio Carlos Caruso; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.) **50 Anos de produção em Psicologia da Educação**: relatos de pesquisa Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

SANTOS, Mário Alves dos; SANTOS, Sérgio Pereira dos. **As Práxis Pedagógicas e seus Desafios Frente o Marco Legal para a Educação Antirracista**. In: pôsteres - seminário de educação, 29., 2021, Cuiabá. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 287-294.

SANTIAGO, Flávio. Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco. **Educar em Revista**, [S.I.], v. 35, n. 76, p. 305-330, set. 2019. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/66099/39566>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, raça, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2.ed. São Paulo: Ed. Veneta, 2020.

SOARES, José de Lima; LIMA, Karoline Martins de. CONCEIÇÃO, Ludmila Jardim da. Resistência negra e pós abolição no Brasil - **Revista da Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais** - UFG/CAC v. 16, n. 2, 82 - 94, jul. – dez. 2019

SOUZA, A. L. B. R. de; CASTRO, R. M. de; SANTIAGO, F. O legado da branquitude: reflexões a partir de relatos orais de professoras brancas. **Práxis**

**Educativa**, [S. I.], v. 17, p. 1–17, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.18825.007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxeducativa/article/view/18825>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SANTOS, Alessandro de Oliveira dos; SCHUCMAN, Lia Vainer; Martins, Hildeberto Vieira. Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2012, v. 32, n. spe [acessado 8 dezembros 2022], pp. 166-175. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500012>>. Acesso em: 08 nov. 2012. ISSN 1982-3703. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500012>.

SANTOS, Alexandre. **Racismo e Colonialismo no Brasil**. FENAJUD, julho 2022. Disponível em: <https://fenajud.org.br/?p=12912>. Acesso em: 2 fev. 2023.

SGARBOSA, Lívia. **O Colégio São Benedito e a escolarização da população negra em Campinas - SP** no início do século XX. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.be/handle/ufscar/11302>. Acesso em: 2 nov. 2022.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: edições Graal, 1983.

SOUZA, V. P.; RABELO, D. F.; TAVARES, J. S. C. Só para não passar em branco: uma revisão narrativa sobre a branquitude. **ODEERE**, [S. I.], v. 6, n. 2, p. 352-368, 2021. DOI: 10.22481/odeere.v6i2.8730. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/8730>. Acesso em: 20 jun. 2022.

VIANA, Nildo; SANTOS, C. P. (orgs.). **Capitalismo e Questão racial**. Rio de Janeiro: Corifeu, 2009.

VICENTE, J. **Cores e botas** [arquivo de vídeo]. São Paulo, SP. Recuperado em 3 de fev., 2018 de <https://www.youtube.com/watch?v=DLR22yNX4zU&t=36s>, 2010.

ZUBARAN, M. A.; CRUZ, J. M. F. da. Educação e branquitude: uma discussão com professores da educação básica. **PerCursos**, Florianópolis, v. 20, n. 44, p. 138 - 154, 2020. DOI: 10.5965/1984724620442019138. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724620442019138>. Acesso em: 23 ago. 2022.

UBES União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. **Relembre os retrocessos do (des) governo Bolsonaro para a Educação** Disponível em: <https://ubes.org.br/2022/relembre-os-retrocessos-do-desgoverno-bolsonaro-para-educacao/> Acesso em: 28 fev. 2023.

**ANEXO**  
**MODELO DO TCLE**



**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Prezado (a) Senhor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa intitulada como Educação e Branquitude: uma análise das significações dos professores autodeclarados brancos sobre a branquitude, desenvolvida por Diana Cristina de Menezes Souza Silva do Curso de Psicologia da Educação, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Wanda maria Junqueira. O objetivo do estudo é analisar as significações constituídas por uma professora branca, do Ensino Fundamental I, sobre relações raciais e os impactos da branquitude no contexto escolar, assim como as possibilidades de uma educação antirracista. O uso das informações oferecidas pelas participantes está subordinado às normas éticas de pesquisa da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Estas são avaliadas e acompanhadas quanto aos aspectos éticos, envolvendo seres humanos de forma direta e indiretamente, com questões relacionadas aos diferentes contextos, seja culturalmente, socialmente ou atrelado ao meio ambiente. Solicitamos a sua colaboração para coleta dos dados, que ocorrerá por meio de um encontro presencial com duração de 40 minutos, onde será discutido a condição da branquitude em professores autodeclarados brancos e refletir sobre as manifestações racistas apresentados no ambiente escolar. Este material será gravado, transscrito e analisado para o presente estudo. Esta transcrição lhe será enviada para a aprovação do material. Além disso, também solicitamos sua autorização para apresentação dos resultados deste estudo em eventos da área de Educação e publicação em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que nessa pesquisa não há risco aparente, na medida em que a pesquisa é fruto da demanda do presente momento pandêmico vivenciado pelos profissionais de educação nas instituições. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária, sem qualquer remuneração ou despesa prevista e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Fica estabelecido que o senhor(a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem qualquer prejuízo pessoal. A pesquisadora estará à

disposição para qualquer esclarecimento ou posteriores encontros caso considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

---

Assinatura do(a) orientador(a)

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e possíveis riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Contato com o Pesquisador (a). Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Diana Cristina de Menezes Souza Silva, Telefone: (11) 9 98343556 ou para a Secretaria do CEP-PUC/SP Monte Alegre, que está localizada no térreo do Edifício Reitor Bandeira de Mello (Prédio Novo), na sala 63-C, na Rua Ministro Godói, 969 - Perdizes São Paulo - SP - CEP: 05015-001 Tel./FAX: (11) 3670-8466 | e-mail: cometica@pucsp.br. O horário de atendimento é realizado das 11h00 às 13h00 de 2<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> feira e das 15h30 às 17h00 de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> feira

## APÊNDICE

### TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

**1. Primeira coisa, seria você se apresentar. Se apresenta pra mim...**

*Meu nome é Luiza, tenho 40 anos, sou professora de educação física há 14 anos na rede municipal de ensino da cidade. Então, trabalho desde 2008 quando iniciei.*

**2. Fala da sua escola, como é a escola?**

*Haaa, eu trabalhei 9 anos em uma escola muito boa e lá a gente conseguia trabalhar todo tipo de... de, como é que fala? É... toda parte cultural conseguia trabalhar porque a direção da escola ajudava muito né? Incentivava*

**3. Era escola do bairro?**

*Era escola de periferia, distante né? É praticamente uma escola rural no bairro do XXXX, EMEF XXXX.*

*Então trabalhei 9 anos, lá conseguia trabalhar, a gente conseguiu trabalhar muito a parte cultural, tanto a parte africana e japonesa, porque lá também tinha descendência japonesa, trabalhava também a parte japonesa, cultura... Mais porque a diretora..., a gente tinha uma pessoa na direção da escola que incentivava muito isso.*

**4. Ela era receptiva?**

*Sim, sim. Era negra né? Então ela ajudava muito e ela pedia muito pra gente trabalhar, tanto é que a gente tem, eu tenho registros de várias apresentações com tema africano, né? Que a gente trabalhou ...*

**5. Tinha formação ou cada professor trabalhava livre?**

*Não, cada professor trabalhava da sua forma que conseguia, ela assim... incentivava muito desfile afro, éee coreografias né? Que a gente trabalhava tanto na ginástica como dança africana, então a gente fazia uma mistura né? De tudo isso, mais por quê?*

*Porque a direção ajudava também né?*

**6. Aí você ficou nessa escola 9 anos?**

*Sim, nove anos. Agora depois de nove anos eu vim para o distrito de XXXX, que hoje é a escola de ensino fundamental, que agora foi desmembrada e ali eu já senti muita dificuldade. Porque ali é uma comunidade mais evangélica, então pra gente trabalhar a parte cultural afro ou qualquer cultura diferente do que eles acham que é legal, a gente não consegue...*

**7. É complicado, me explique uma coisa. E dentro desses 14 anos que você trabalhou aqui no município, você falou dessa escola que tem mais acessibilidade para trabalhar os temas étnico-raciais e tal... E aí agora você está falando de uma outra escola que já tem uma problemática com relação a religião.**

**Dentro dessa atuação, você já presenciou algum conflito? Assim de relações raciais... Seja de racismo? Alguma manifestação, como foi?**

*Sim (já presenciei conflitos, assim de relações raciais, de racismo). Entre as crianças na verdade né? Porque é complicado nessa unidade escolar, a gente tem muito negro.*

**8. Nessa escola atual?**

*Sim, nessa escola atual éee.. Mas a gente também tem muitos brancos e mais assim... A minoria que quer se sobressair pela criança que é mais pobre, que ela não tem condições e a gente já presenciou de um aluno branco, querendo éee.... A gente fala tirar sarro do aluno negro, pelas condições que ele vive, pela situação dentro da unidade escolar, então assim éee....*

*Foi muito triste ver isso, mas a gente percebe que é algo que vem de casa.*

**9. Que é algo que vem de casa? Você entende que isso são influências da família?**

*Sim. Porque a gente fala, que a criança não tem preconceito, quem instala o preconceito na cabeça da criança é a própria família. É o meio que ela convive. Caso contrário você só ver as crianças brincando umas com as outras, sem problema algum.*

**10. E dentro desses eventos, teve alguma situação mais extrema que você não conseguiu éee.... Direcionar ou resolver tal conflito?**

*Olha, graças a Deus não tive tamanho problema.*

*A gente conseguiu contornar na própria situação, lógico que a gente encaminha para direção porque eu acho, que já é algo que não cabe só ao professor resolver e sim também, eu acho que cabe a direção.*

*Achar um meio para também puxar a família para dentro da escola, para entender que isso não é atitude de criança.*

**11. Dentro dessa tua fala éee... Como você poderia se encaixar? Qual seria tua identidade racial?**

*Aí é complicado, porque assim... Sou de descendência alemã e italiana né? Branca do jeito que sou, mas sempre gostei da cultura afro, sempre gostei de diversas culturas na verdade, gosto muito de trabalhar a cultura afro, músicas africanas dentro da escola. Éee....*

*Nunca tive preconceito, assim nunca sofri preconceito por tentar fazer isso, mesmo eu sendo branquela mais nunca tive esse problema.*

*Só nesta escola que eu estou tendo um pouco mais de dificuldade porque a religião faz com que as crianças se afastem dessas atividades, mais assim eu nunca sofri nada com relação a isso.*

**12. Entendi, mas assim, se você tivesse que se enquadrar dentro de uma determinada raça, você diria que você é?**

*Branca, sou branca.*

**13. Esses conflitos que a gente geralmente presencia na sala de aula ou no ambiente escolar, com relação entre os alunos ou nossos amigos, enfim... Éee.... Como será que poderíamos de certa forma amenizar toda essa situação dentro da escola?**

**Você falou assim: Não depende só do professor. Você citou que depende também da gestão, né? Então deve haver uma organização, mas como você vê de fato, como a escola poderia lidar com essas situações?**

*Porque assim, eu sempre falo que a família deve ser resgatada dentro da unidade escolar, eu acho assim, a família se distanciou muito das escolas, é um lugar ou outro que você ver que os pais estão sempre juntos, estão preocupados com o filho dentro da unidade escolar.*

*Então eu acho assim, a gente precisa trabalhar a família, a estrutura familiar pra você conseguir atingir seu aluno, porque muitas vezes a gente fala que dá murro em ponta de faca.*

*Porque a gente não tem o respaldo da família para fazer qualquer outra coisa, a partir do momento que os pais não estão juntos, que os pais não trabalham juntos, porque é um trabalho em conjunto. A gente não vai conseguir atingir...*

*Porque você fala agora com a criança, cinco minutos depois tá fazendo de novo. Porque quem é você, diferente da família dele?*

#### **14. E você já teve que parar algum projeto, trabalho no meio por conta dessas intolerâncias?**

*Eu não tive que parar, mas assim infelizmente ter que “excluir” a criança, porque assim, a gente tem muita criança evangélica dentro da escola e essas crianças amam participar de tudo que a gente faz, mas se os pais ficam sabendo, os pais não deixam as crianças participarem, isso é uma judiação né?*

*Porque teoricamente teríamos que ser Estado laico, a escola, a pluralidade cultural e religiosa é tamanha, que não era pra ser exigido da criança que ela não participe por causa da religião.*

*Então assim, eu sempre tento colocar todos, faço de um tudo para que todos participem, só que na hora que pais sabem do que tá acontecendo eles proíbem as crianças de participarem.*

#### **15. Quando a gente ouve seu relato, você falou assim em um determinado momento, você disse: Eu nunca sofri discriminação por ter que trabalhar esses temas, eu sendo autodeclarada branca.**

**E aí existem duas psicólogas que estudaram sobre essa condição do branco dentro da sociedade, que a gente sabe que existe um racismo estrutural né?**

**E que a gente sabe que existe um olhar diferenciado para negro, numa condição de submissão e de inferioridade dele.**

**Do outro lado a gente olha automaticamente a valorização e condição de privilégio do sujeito branco.**

**Mesmo que essa pessoa, ela não seja racista, ela automaticamente por conta desse sistema se enquadra nessa condição de privilégio.**

**E dentro da escola você olhando sua condição de branca, você se viu em determinados momentos privilegiada, em algumas situações por ser branca?**

*Olha se teve, eu sinceramente não percebi, eu tento sempre tratar todos da mesma forma, se aconteceu, eu realmente não percebi. Porque assim, todo mundo é igual e não é a cor da pele que vai diferenciar alguma coisa ou privilegiar alguém, porque sempre tentei fazer as coisas de uma forma mais clara possível e nunca tentei passar por cima de ninguém por ser branca ou qualquer outra coisa.*

**16. Mas quando a gente olha essa condição do racismo, a gente percebe que o negro é mesmo, ele é preterido, não é desejado, não é visto como padrão é visto como inferior.**

**Às vezes essa fala parte do sujeito branco. Dentro do quadro de professores da escola, a maioria dos professores são brancos ou negros?**

*A maioria (dos professores da escola) é branca.*

**17. Nessa escola você está há 5 anos e lá dá aula do 1º até o 5ºano?**

*Eu já cheguei a dar aula até o 6º ano, mas eu prefiro os pequenos. Fundamental porque eu acho mais fácil, não mais fácil, mas você consegue atingir melhor a criança até o 5ºano. Porque a partir do 5º eles começam a ter pré-conceito de várias coisas que a gente já não consegue assim, conversando, mostrando.... Não consegue atingir essa criança.*

*Mas se a gente pega desde pequeno do 1º ao 5º ano você já consegue moldar essa criança para ser um cidadão de bem.*

**18. Quando a gente estava conversando na condição do privilégio branco, você não sentiu nenhuma dificuldade para trabalhar a cultura afrodescendente?**

*Na outra unidade escolar não (senti dificuldades de trabalhar a cultura afrodescendente), porque a gente tinha quem nos desse respaldo também.*

*Agora nessa unidade que estou hoje, eu já não consigo. Porque primeiro, já esbarra exatamente na situação, têm muitos evangélicos, a religião aqui predomina.*

**19. Eles associam a cultura africana a questões religiosas?**

*Exatamente, tem muita coisa por exemplo, festa junina, dentro da escola nós não podemos é venerar santo algum, a festa junina é uma festa cultural de cultura do interior do estado, na verdade é mais pra você celebrar com as crianças. E a gente tem muita dificuldade porque tem muita criança que não participa, justamente porque os pais acham que não é para celebrar santo.*

**20. Agora quando a gente fala da atuação do professor, aquele que tem interesse de trabalhar e a gente sabe que existe uma lei, que de certa forma até obriga, mas que o sistema educacional do país nem sempre é aquilo que está escrito e precisa trabalhar.**

*É que a gente precisa trabalhar aquilo que está lá na educação física, matrizes indígenas e africanas, não conseguimos, porque a gente não tem quem dê respaldo para que aquilo seja aplicado na unidade escolar.*

**21. E nesse tempo de atuação como professora, quando estava falando na condição do professor, sua condição de autodeclarada branca, você acha que em determinados momentos, situações que vivenciou de discriminação, a tua condição de professora branca favoreceu a tua atuação ou não?**

**Por exemplo, aquele momento que teve o conflito, pensar por que que eu consegui? Por que sou branca? Talvez você como professora negra poderia ter vantagem ou não em relação a atuação? Não sei se estou conseguindo ser clara...**

*Porque assim, em poucas vezes que intervi com relação a isso, a minha fala sempre foi, por que você se acha melhor do que o outro? O que você tem que acha que pode ser melhor que outro, a ponto de externar, falar o que você falou?*

*Então assim, se privilegia ou não ser branca, não sei se ajudaria ou não, mas eu tento me pôr no lugar do outro que recebeu a ofensa.*

*Da mesma forma que eu não gosto que fiquem me chamando de branquela, sabe? Se torna um pouco pejorativo por eu ser branca. Porque eu já tive que escutar me chamar de polaca, branquela e assim dependendo da situação eu também não gosto.*

*Por que eu vou deixar o outro chamar de negrinho? Sabe? Então não tem, não me cabe aceitar, escutar e ficar quieta. Então não sei se tem vantagem ou não, sinceramente...*